المناهج وتحليل الكتب

الأستاذة
ابتسام صاحب الزويني

الأستاذ
ضياء العرنوسي

الأستاذ
حيدر حاتم

www.darsafa.net



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

المناهج وتحليل الكتب

المناهج وتحليل الكتب

الأستاذة

ابتسام الزويني

الأستاذ

ضياء العرنوسي

الأستاذ

حيدر حاتم

الطبعة الأولى

2013م – 1434هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع ـ عمان

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/3/1182)

375

الزويني، ابتسام صاحب

المناهج وتحليل الكتب/ ابتسام صاحب الزويني، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم.ـ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012.

( ) ص

ر.أ: 2012/3/1182

الواصفات: المناهج// المقررات الدراسية/

◆ يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومة أخرى

الطبعة الأولى

2013م – 1434هـ

دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان ـ شارع الملك حسين ـ مجمع الفحيص التجاري ـ تلفاكس 4612190 6 962+

هاتف: 4611169 6 962+ ص. ب 922762 عمان ـ 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing – Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

http://www.darsafa.net

E-mail :safa@darsafa.net

ISBN 978-9957-24-817-8 ردمك

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴾

صدق الله العظيم

(المائدة/ 48)

الإهداء

لكل متر حمل اسم العراق

لكل شخص وطأت قدماه حباً للعراق

لكل معلم بات همه الأول العراق

لكل حبيب كان حبه وحدة العراق

لكل شجرة وطير نما في العراق

إلى العراق بكل ما فيه

المؤلفون

المحتويات

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، الذي هدانا وأعطانا من أحسن ما يعطي عباده الصالحين والصلاة والسلام على نبي المسلمين محمد سيد المرسلين وعلى اله وصحبه أجمعين.

لقد أعددنا هذا الكتاب الذي يحمل عنوان ((المناهج وتحليل الكتب)) ليكون عوناً للمعلم والمعلم الطالب كي يفهم ما هي المناهج ومم تتكون وكيف له أن يبني مفردة أو موضوعاً دراسياً، أو ليساعده على إدراك ما موجود من مقررات دراسية ليفهم كيف بنيت تلك المقررات، ثم إن هذا الكتاب سيساعد المعلم على تحليل محتوى أي مقرر دراسي يعرض عليه بعد أن يدرك ما موجود في ما يخص تحليل الكتاب ضمن هذا الكتاب.

عملنا عند إعدادنا لهذا الكتاب جانب الجزالة في العبارة والموضوع حتى لا يكون ثقيلاً على القارىء الكريم وفيه من البساطة ما يجعله سهل الحفظ والتطبيق العملي.

فقد تناولنا في هذا الكتاب: مفهوم المنهج وميزنا بين المفهوم القديم والحديث للمنهج، وعناصر المنهج الأربعة وهي الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة والتقويم، وتناولنا تنظيمات المنهج وأنواعه وفصلنا القول عن بعض الأنواع.

ثم تناولنا تطوير المـنهج الدراسـي، وبعـد ذلـك تناولنـا الأسـس الأربعـة للمـنهج وهـي الأسـاس الفلـسفي والأسـاس الاجتمـاعي والأسـاس النفـسي والأساس المعرفي

ثم تناولنا تحليل الكتاب المدرسي، والأساس النظري لمنهج تحليل المحتوى.

وغاية ما نأمله عند إعدادنا لهذا الكتاب أن نختصر ما موجود من مؤلفـات تثقل فكر القارىء الكريم بموضوعات متشعبة وكبيرة.

نسأل الباري عز وجل أن يوفقنا ومعلمينا الكرام لما فيـه الخـير والـصلاح لإنجاح العملية التعليمية بجوانبها كافة، ومنه التوفيق.

المؤلفون

المناهج وتحليل الكتب

1- مفهوم المنهج:

يرجع مصطلح المنهج (Curriculum) في الأصل إلى اللغة اللاتينية ومشتقة من الكلمة اللاتينية (Currere)، وتعني ميدان السباق، والذي كان يقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة، ثم استمر الخاصة بها، ومعنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

وقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾[1] كما ورد ذكرها في قول لابن عباس رضي الله عنهما (لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريق ناهجة) وهذا يقودنا الى التعرف على المعنى اللغوي لكلمة منهج/ منهاج وكلمة ناهجة، فإذا رجعنا الى المعاجم اللغوية نجد أن لفظة الطريق الواضح، كما أن لفظة ناهجة تعني الواضحة، وهكذا فإن المنهج لغة يعني الطريق الواضح.

وتلعب المناهج دورا بالغا في نجاح النظام التربوي الذي يتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومؤثرات العملية التاريخية لهذا فلا بد من دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات والاختبار من بينها على ضوء تصورات واتجاهات تحدد واقع ومستقبل المجتمع الذي نعمل من اجله.

---

(1) سورة المائدة: 48

ولذا انشغلت معظم دول العالم بإيجاد احدث أساليب التعليم لمواطنيها وأكثرهم تطورا بهدف إعدادهم للقرن الحادي والعشرين وذلك بتصميم مناهجها الخاصة وتوفير الإمكانات اللازمة لصناع السياسة التربوية ومصممي المناهج للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذهم القرارات اللازمة بشان محتوى التعليم الخاص بالأطفال والشباب، مع جعل التعليم متوفرا للمجتمع من اجل تحقيق التنمية المتواصلة والسلام العالمي.

الا أن المناهج في معظم الأقطار العربية تعرضت الى نوع من عدم العناية بها، حيث نسخت في الغالب من مناهج الدول المتقدمة على الرغم من التشابه في النظم التربوية لمعظم الأقطار العربية بسبب العوامل الثقافية المختلفة وتأثير الاقتباس والنقل الحرفي من النظم التربوية الأوربية التي لعبت دولها دورا في تشكيل هذه النظم بما يخدم مصالحها.

ان التطورات العلمية الحديثة التي بدأت تؤثر بشكل مباشر على مناهج التعلم عملت على جعل جميع دول العالم تعمل على تطوير المناهج بما يتلائم مع التطورات وبدأت فعلا بتغيير أهداف التعلم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه إضافة الى تطوير عملية التعليم نفسها.

ويمكن تحديد مفهوم المنهج طبقا لمعناه الضيق أو المحدد على أساس انه: مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه من موضوعات (المقررات الدراسية) التي يدرسها استعدادا لامتحان آخر العام، دون اعتبار او اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التي يخضعون لها.

ويعرف أيضا بأنه مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين في مكان معين وفي وقت معين.

او أن المنهج بمفهومه التقليدي الضيق هو عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

لقد جاء هذا المفهوم بنظرة تقليدية إلى وظيفة المدرسة إذ كانت ترى إن وظيفتها تنحسر في تقديم ألواناً من المعرفة إلى الطلبة ثم التأكد عن طريق الاختبارات ولا سيما التسميع عن حسن استيعابها لها.

إن سبب هذه النظرة الضيقة تعود إلى تقديس المعرفة بوصفها حصيلة التراث الثقافي الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

فالمنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم مما أدى هذا التركيز إلى إهمال جوانب العملية التربوية معظمها.

ويخطأ الكثير عندما يظنون إن (المناهج) تعني ما يدرسه الطلاب على مقاعد الدراسة من مواد دراسية مشمولة بكتب مدرسية توزع على الطلاب في بداية السنة الدراسية.

إن مفهوم (المناهج) أوسع من ذلك بكثير حتى إن المختصين لم يتفقوا على تعريف معين لها، لكن مع ذلك فهم يتفقون على إنَّ المناهج أوسع من أن تحصر في نطاق ضيق من التعليم، بل على العكس من ذلك أن المناهج تشمل كل شيء يتصل بالعملية التعليمية سواء كان ذلك الاتصال اتصالاً مباشراً أو غير مباشر، إذن ما هي المناهج؟

سؤال ربما يرد على أذهان الكثير منا عندما تذكر (المناهج) إن مصطلح (منهج) شأنه شأن الكثير من الكلمات، له معان أو استعمالات مختلفة وهذه الاستعمالات المختلفة توجد في الكثير من كتابات التربويين المختصين بالمناهج حتى إنه ليصعب التوفيق بين هذه الاستعمالات المختلفة التي تبدو في كتاباتهم.

2- تعريف المنهج:

وأورد بعض التربويين تعريفات عديدة للمنهج دلالة على تباين وجهات النظر حول مفهومه، ومن تلك التعريفات:

- المنهج هو (خطة للتعلم) إذ يحتوي المنهج في العادة على قائمة بالأهداف العامة والخاصة له، كما انه يحتوي على كلام عن كيفية اختيار وتنظيم المحتوى الذي فيه، وهو كذلك إما أن يشير ضمنا أو يتحدث صراحة عن طرائق تدريسية وتعليمية معينة سواء حتم ذلك طبيعة الأهداف أم طريقة تنظيم المحتوى. وفي نهايته نجد برناجا لتقييم نتائجه أو مخرجاته التعليمية (أي إلى أي مدى تحققت الأهداف المرجوة منه؟).
- المنهج هو برنامج للدراسة يتشكل بمجموعة من المقررات التي تدرس في أي برنامج دراسي من البرامج المختلفة.
- المنهج كوثيقة إذ يعرف بعض التربويين المنهج حسبما يقتضي الغرض منه والذي هو تحسين التعليم بالدرجة الأولى. وبذلك هو إجراءات مخططة أو معدة مسبقاً لغرض التعليم.
- المنهج كمحتوى، فهو عبارة عن مجمل الحقائق والمفاهيم والمعلومات

الخاصة بمادة دراسية معينة ومنظمة بصيغة تربوية ونفسية ليسهل على الطلبة تعلمها.

- المنهج كطريقة تفاعل مركب دائم نشط بين الإنسان من مدرس وطالب وإداري ونفسي وبين الأشياء من معلومات ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وقاعات دراسية في بيئة مفتوحة حرة.

- المنهج كتجارب أو خبرات مخططة. وبالنسبة لفريق أخر من التربويين، فإن مصطلح المنهج عني لديهم التجارب أو الخبرات المخططة أو المعدة لمدرسة، إذ أن المنهج عبارة عن مجموعة متوالية من الخبرات الممكن تحصيلها والتي أعدتها المدرسة سلفاً لغرض تعليم الطلاب طرائق التفكير والعمل الجماعي.

ويمكن أن يعرّف المنهج ألان بصورة عامة بأنه (كل الخبرات التي يتلقاها الطلاب تحت رعاية المدرسة).

3- الانتقادات الموجهة للمنهج الضيق:

وقد وجهت لمفهوم المنهج الضيق انتقادات عدة، ومن هذه الانتقادات الآتي:

أولاً: بالنسبة للطلبة:

إهمال النمو الشامل للطلبة: لم يهتم المنهج التقليدي بالنمو الشامل للطلبة أي بنموهم في الجوانب كافة وإنما اهتم فقط بالجانب المعرفي المتمثل في المعلومات وأهمل بقية الجوانب الأخرى مثل الجانب العقلي والجانب الجسمي والجانب الديني والجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الفني.

إهمال حاجات وميول ومشكلات الطالب: لقد أدى اهتمام كل مدرس بمادته الدراسية إلى عدم الاهتمام بحاجات الطلبة ومشكلاتهم وميولهم فهذا الإهمال له أثار سيئة إذ انه يؤدي إلى الانحراف والفشل الدراسي، كما انه قد يؤدي إلى عدم إقبالهم على الدراسة وتعثرهم فيها.

عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: المنهج يركز على معلومات عامة يكتسبها التلاميذ والكتب الدراسية تخاطبهم جميعاً بأسلوب واحد والمفروض أن يهتم المنهج بالفروق الفردية بين الطلبة وأن يؤخذ هذا المبدأ في الاعتبار عند تأليف الكتب الدراسية وعند القيام بعملية التدريس وعند استعمال الوسائل التعليمية وعند ممارسة الأنشطة.

ثانياً: بالنسبة للمواد الدراسية:

- تضخم المقررات الدراسية: نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها ونتيجة لاهتمام كل مدرس بالمادة التي يدرسها فقط اهتم مؤلفو المواد الدراسية إلى إدخال الإضافات المستمرة عليها حتى تضخمت وأصبحت تمثل عبئاً ثقيلاً على المدرس والطالب معاً.
- عدم ترابط المواد: أدى اهتمام كل مدرس بالمادة التي يقوم بتدريسها إلى خلق حاجز قوي بين المواد الدراسية وبالتالي لم يعد بينها ترابط أو تكامل. ومعنى ذلك أن المعرفة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تصبح مفككة وهذا هو عكس ما يجب أن يكون.
- إهمال الجانب العملي: يركز المنهج التقليدي على المعلومات لذلك لجأ

المدرسون في الطريقة اللفظية لشرح وتفسير وتبسيط هذه المعلومات نظراً لأن ذلك يوفر لهم الوقت لإتمام المقررات الدراسية وقد أدى هذا الوضع إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التربوية البالغة في إشباع الميول وإكساب المهارات.

ثالثاً: بالنسبة للجو المدرسي العام:

لقد أدى التركيز على المعلومات إلى إهمال الأنشطة بأنواعها كافة، كما انه أدى إلى ملل الطلبة من الدراسة وتغيبهم عنها بصورة تمارض أو هروب كما أدى إلى انقطاع بعض الطلبة عن الدراسة وبالتالي زادت نسبة التسرب.

رابعاً: بالنسبة للمعلم:

يقلل المنهج بمفهومه التقليدي من شأن المعلم ولا يتيح له الفرصة للقيام بالدور الذي يجب أن يقوم به إذ يتطلب منه أن يقوم بنقل المعلومات من الكتاب إلى ذهن التلميذ، ولكي تتم هذه العملية فهو مطالب بشرح هذه المعلومات وتفسيرها وتبسيطها ثم في أخر الأمر قياس ما تمكن التلاميذ من استيعابهم منها.

وهكذا نجد أن العوامل السابقة قد أدت إلى ظهور أفكار جديدة تتلخص فيما يلي:

- العمل على نمو التلاميذ في الجوانب جميعها، وليس في جانب واحد.
- العمل على ايجابية التلميذ أثناء التعليم.

لقد كونت هذه الأفكار النواة التي بني عليها المنهج بمفهومه الحديث.

4- المفهوم الحديث (الواسع) للمنهج:

المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة داخل المدرسة او خارجها بهدف مساعدة الطالب على الوصول الى أفضل ما تمكنه منه قدراته وتجعله يدرك ويتصرف ويحسن وينفعل كما هي الحال في مجتمعه. او هو مجموعة الخبرات التي تسعى المدرسة الى تحقيقها للطلبة سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات.

5- عوامل انتقال المفهوم التقليدي للمنهج الى المفهوم الحديث:

وقد ساعدت عوامل عديدة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج الى المفهوم الحديث له ولعل ابرز تلك العوامل هي:

- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً وأدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.
- التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.
- نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي، والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته.

طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فقد كان لا بد من أن يحدث فيه التغيير، وأن يأخذ مفهوماً جديداً لم يكن له من قبل.

6- مبادئ المفهوم الحديث للمنهج:

يتضمن المفهوم الحديث للمنهج عددا من المبادئ:

- ان المنهج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، وجميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة الى الأهداف، والمحتوى، ووسائل التقويم المختلفة.
- ان التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم او التلقين المباشر.
- إن التعليم الجيد ينبغي إن يهدف الى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وان يرتفع الى غاية قدراتهم واستعداداتهم، والى مستوى توقعاتهم، مع الأخذ بنظر الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.
- إن القيمة الحقيقة للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي

يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

- ان المنهاج ينبغي ان يكون متكيفا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وان يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه ان يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.
- ان المنهاج ينبغي ان يراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وان يساعدهم على النمو الشامل، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

7- مميزات المنهج الحديث

لقد امتاز المنهج الحديث بجملة من المميزات هي:

- إنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها.
- يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير.
- يقوم على أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم.
- المنهج الحديث يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فهو يعمل على الربط بين المدرسة والبيئة.

يمتاز المنهج الحديث في قيام المعلم بالتنوع في طرائق التدريس حيث يختار

أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية وفي ضوء هـذا الـدور الجديد للمعلم لم يعد عمله مقتصراً على توصيل المعلومـات إلى ذهـن التلميـذ، وإنما أتسع فأصبح المعلم مرشداً وموجهـاً ومـساعداً للتلميـذ علـى نمـو قدراتـه واستعداداته على اختلافها.

8- عناصر المنهج

عند تحديد عناصر المنهج، ينبغي التأكد تماما بن هذه العناصر هي العناصر المهمة بالفعل في بناء المنهج لكي يحقق الأهـداف المحـددة لـه سـلفا، وبخاصـة أن المواقف التعليمية والتدريسية ينبغي أن لا تكون حقلا للتجارب لأنها ترتبط أولا وأخيرا بالإنسان، ولأنه على أساس مخرجات المنهج يتوقف مستقبل الأمة.

ولتحقيق هذا الغرض الـسامي النبيـل، يجـب تعلـيم الإنـسان مـن خـلال المناهج التي ينبغي تخطيط وفـق الأسـس العلميـة، وذلـك يتطلـب الإجابـة عـن الأسئلة المحددة التالية:

- ما الموضوعات التي ينبغي ان يتضمنها المنهج؟
- ما انسب الطرق لتقديم الموضوعات التي يتعلمها التلاميذ؟
- كيف يمكن الاستفادة من التقنيات التربوية في المواقف التدريسية؟
- ما الأساليب التي يجب إتباعها في تقييم التلاميذ؟

أن الإجابة عن هذه الأسئلة تكون سـهلة للغايـة إذا حاولنـا الإجابـة عـن كل سؤال على حدة بمعزل عـن بقيـة الأسـئلة وتكـون صـعبة تمامـا اذا حاولنـا إيجاد الخطوط المتشابكة والعلاقات المتداخلة الـتي تـرتبط بـين إجابـات الأسـئلة السابقة سويا.

ففي الحالة الأولى، حيث يتم الإجابة عن الأسئلة في صورة خطوات متتالية لكل سؤال على حدة، لا نضمن ابدا تحقيق التفاعل الكامل بين عناصر المنهج، وقد ينعكس اثر ذلك سلبا على مخرجات العملية التعليمية.

وفي الحالة الثانية، حيث يتم الإجابة عن للأسئلة وفق علاقاتها المتداخلة والمتشابكة، فقد تظهر الحاجة إلى أمور أخرى يجب أخذها في حساباتنا، وذلك مثل: حدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية بعضهم البعض، وحدود العلاقة بين أطراف العملية التعليمية ورجال السلطة، والصراعات القائمة في المجتمع، ونظام إدارة المدرسة، وطبيعة التفاعل داخل وخارج غرف الصف...

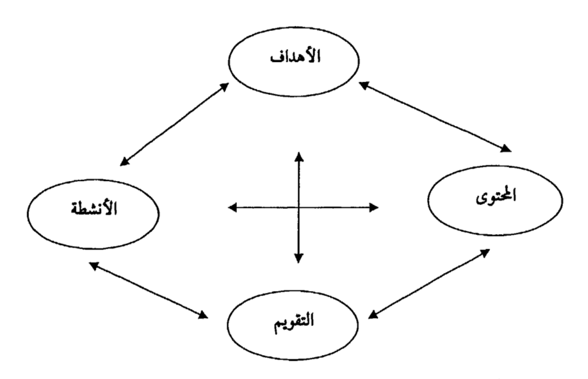
إن مفهوم المنهج كنظام يشير إلى أن عناصر هذا النظام تكون على النحو التالي:

1- الأهداف التربوية.

2- المحتوى (المقررات الدراسية، ومفاهيمها، وطرق التفكير فيها).

3- الأنشطة، وطرائق التدريس واساليبها.

4-التقويم (التقويم أثناء التنفيذ، التقويم النهائي).



إن هذه العناصر توفر الإجابة على الأسئلة الأربع التي يجب على من يتولى مهنة التعليم معرفة الإجابة عنها وهي:

- لماذا اعلم؟ (الأهداف)
- ماذا اعلم؟ (المحتوى)
- كيف اعلم؟ (طرائق التدريس وأساليبها)
- كيف احكم على نتائج التعلم (التقويم وأساليبه)

إن العناصر الأنفة الذكر تتسم بأنها غير منفصلة عن بعضها فهي متداخلة متبادلة التأثير والتأثر مترابطة ترابطا وثيقا فيما بينهـا، وان أي خلـل في أي منهـا يؤثر في مستوى تحقق أهداف المنهج.

وفيما يلي شرح مفصل لكل منهم:

1- الأهداف التربوية:

يأتي تحديد الأهداف في مقدمة اهتمام واضعي المناهج وتعد الخطوة الأساسية التي يتم البدء بها عند التفكير في بناء منهج دراسي إذ يساعد تحديد الأهداف على وضوح الغايات وتركيز الجهود في العملية التعليمية كما أن تحديدها يساعد إلى حد كبير في عملية تقويمها.

وعادة ما تكون الأهداف هي الأساس والمعيار التي يبنى عليه بقية عناصر المنهج بل أنها تؤثر تأثيراً كبيراً على هذه العناصر فعلى سبيل المثال تحديد الأهداف يساعد كثيراً في اختيار المحتوى الدراسي للمنهج كما أن المحتوى يختلف باختلاف الأهداف الموضوعة، إذن ما هو الهدف؟

❖ **مفهوم الهدف**

الهدف التربوي هو (وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة)

وتقسم الأهداف التربوية إلى ثلاث مستويات هي:

- المستوى الأول الأهداف التربوية العامة: وهي أهداف تتصف بالعمومية والشمولية والتجريد وتشير إلى تغيرات كبرى منتظرة في سلوك الطلبة، وتركز أكثر على ما يتعلمه وهي مرتبطة بشكل رئيسي بفلسفة الدولة وخصائص المجتمع، من تلك الأهداف (خلق مواطن صالح، إعداد الإنسان المؤمن الصالح).
- المستوى الثاني الأهداف التعليمية: وهذا أكثر تخصصاً من المستوى الأول

واقل تجريداً ويشمل الأحداث التعليمية العامة والخاصة خلال أي فترة زمنية دراسية.

من تلك الأهداف (معرفة فروع الرياضيات المختلفة، تطبيق القواعد والقوانين).

- المستوى الخاص أي الأهداف السلوكية المحددة: وهي أهداف محددة بصورة دقيقة تتناول سلوكيات أو استجابات الطلاب العقلية والحركية والانفعالية وصياغة هذه الأهداف من المهمات الأساسية التي يقوم بها المعلم أو المعلمة في بناء العملية التعليمية.

من تلك الأهداف (أن يميز الطالب بين الحقائق والفرضيات، أن يصدر حكماً بصحة تقرير ما من عدمه).

وللأهداف التربوية أهمية كبيرة تبرز في إنها:

1- تساعد على اختيار الخبرات التربوية للمنهج المدرسي.

2- تساعد على تحديد أساليب التدريس الملائمة.

3- تساعد على تحديد الأنشطة التربوية الصفية واللاصفية.

- تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلاميذ تماماً ما يتوقع منهم القيام بموجب هذه الأهداف.

- تساعد على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها بفعالية ونشاط.

- تساعد المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على

تقويم العملية التعليمية وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.

- تعد دليلاً للمعلم في تخطيطه الدروس.

- **مصادر اشتقاق الأهداف التربوية (العامة)**

الأهداف التربوية تشتق من مصادر عدة من أهم تلك المصادر هي:

1- فلسفة المجتمع والتراث الثقافي: إذ كانت التربية أداة المجتمع لتحقيق أهدافه فان المناهج أداة التربية في هذا الشأن كما إن المدرسة وما تحويه من مناهج إنما هي انعكاس لفلسفة المجتمع الذي أنشأها ولعل ذلك يبدو واضحاً في اختلاف المناهج الدراسية في المرحلة التعليمية من مجتمع إلى أخر ومن هنا تبدو ضرورة تحديد فلسفة المجتمع حتى تكون المدرسة في موقف تستطيع فيه تحقيق أهدافها.

2- خصائص نمو الطلبة: إن خصائص نمو الطلبة تتميز الدينامية وذلك لأنها تتأثر بالنمو في المراحل السابقة وتؤثر في المراحل التالية لها، من هنا كانت ضرورة دراسة خصائص نمو الطلبة ومتطلباتهم في مراحل النمو جميعها وتحليلها ووضعها في الاعتبار حين تحديد الأهداف.

3- طبيعة العلم والتكنولوجيا: العلم دائم التغير الأمر الذي يؤدي غالباً إلى التغير في بنية أساسيات العلم كرد فعل للدراسات والبحوث المختلفة التي تضيف مؤشرات جديدة إلى العلم وإمكاناته مما ينبغي إعادة النظر في نوعية ما يقدم إلى الطلبة والذي يفرض مراجعة للأهداف دائماً.

4- الاتجاهات العالمية ضمن التربية الحديثة: في كل يوم تطالعنا وسائل

الإعلام باتجاهات وأساليب جديدة في مجالات العلم والتكنولوجيا الأمر الذي يفرض دراسة هذه الاتجاهات والأساليب ومسايرة ما يتفق منها مع ظروفنا وإمكاناتنا والتعبير عنها في مناهجنا.

5- بيئة الطلبة: إذ للبيئة المحلية الطلبة دور في اشتقاق الأهداف العامة

- **مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية (المحددة):**

تشتق الأهداف السلوكية (المحددة) من مصادر عدة، وأهم تلك المصادر هي:

- المنهج أو المقرر الدراسي: تحتوي الكتب الدراسية عادة على أهداف تعليمية لكل مقرر ولا شك أن مثل هذه الأهداف يمكن أن تكون مصدراً عظيم الفائدة لانتقاء أهدافك التعليمية وإذا كانت هذه الأهداف مُصاغة صياغة واضحة ودقيقة يمكنك استخدامها بشكل مباشر أما إذا كانت صياغتها في عبارات عامة أو غامضة فإنها غالباً ما تكون أقرب إلى الأهداف التربوية العامة أو المرامي بعيدة المدى ومن ثم فإن هذه الأهداف لا تصلح أن تكون أهدافاً تعليمية يمكن استخدامها بشكل مباشر. ومع ذلك فإن هذه الأهداف مع ما يصاحبها من وصف لمحتوى المقرر الدراسي وتوصيات بالمراجع التي يتوجب عليك استخدامها تمثل مصدراً أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه عند تحديدك للأهداف التعليمية.
- المواد التعليمية المنشورة: تحتوي المواد المنشورة مثل: كراسات المعامل، والأفلام والشرائح.. الخ على أهداف يمكن أن تكون مصدراً مهماً تستقي

منه الأهداف التعليمية والأهداف التي تصاحب هذه المواد تكون في الغالب مناسبة لمستوى الصف الذي يتم الإعداد له.

- المجلات العلمية المتخصصة: كثيراً ما تحتوي المجلات العلمية على مقالات وبحوث لمتخصصين في المادة الدراسية، تعرض طرائق مفيدة تساعد في تدريس موضوعات معينة وأحياناً تحتوي هذه المقالات على قائمة بالأهداف التي استخدمها المؤلف لقياس نتائج تعلم تلاميذه، أو نتائج تجربة قام بها في تدريس وحدة معينة وقد تحتوي بعض المقالات في المجلات التربوية على تصنيفات للأهداف التعليمية أو طرائق صياغتها تساعد المعلم في اختيار أهدافه أو التدريب على صياغتها.

- زملاء المهنة: إن التعاون مع الزملاء والعمل كفريق أمر جوهري لنجاح المعلم حيث أن ذلك يوسع أفق العمل ويساعد على التوصل إلى مجموعة من الأهداف أكثر ملائمة، وخير سبيل لذلك أن يعاون المعلمون الذي يدرسون المادة نفسها بعضهم البعض ويستفيد بعضهم من البعض الأخر، لذا فأن الزملاء يمكن أن الا شروط صياغة الأهداف السلوكية:

هناك عددا من الشروط الأساسية عند صياغة الهدف السلوكي:

1- أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم، ولا تحتمل كلماته تأويلات متعددة بمعنى أن يفهمه الجميع بالمعنى نفسه.

2- أن يركز على سلوك الطالب لا على سلوك المدرس.

3- أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

4- أن يكون الهدف مناسباً لمستوى الطلبة، وليس على مستوى من يضع الهدف.

5- أن يرد في الهدف الحد الأدنى من الأداء.

6- أن يكون قابلاً للتحقيق من خلال العملية التعليمية قريباً ما أمكن من الواقع ومن الإمكانيات المتوفرة في متناول المدارس.

7- أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي (أدائي) وهذا الفعل لا بد أن يشير إلى نوع السلوك (الأداء) ومستواه.

8- أن يشتمل الهدف السلوكي على ناتج تعليمي واحد

9- أن يراعى عند صياغة الأهداف السلوكية عدم تكرارها وتداخلها.

10- أن يتضمن الهدف السلوكي القاعدة الآتية:

أن + فعل مضارع + حدث سلوكي.

- **الاخطاء الشائعة في صياغة الاهداف السلوكية:**

1- وصف نشاط المعلم بدلا من نشاط المتعلم.

الغرض من الهدف السلوكي تحديد سلوك المتعلم عند نهاية الدرس، وليس الدور الذي ينبغي ان يقوم به المعلم خلال الدرس.

2- تحديد موضوعات العملية التعليمية بدلا من نتائجها.

يقوم بعض المعلمين بتحديد موضوع الدرس بدلا من تحديد السلوك المتوقع من الطالب في نهاية الدرس.

3- وصف العملية بدلا من نتائجها:

يركز بعض المعلمين على العملية التعليمية بدلا من التركيز على نتائجها.

4- صياغة أهداف مركبة:

تقوم فكرة الأهداف السلوكية على تحديد هدف لكل عبارة، لكن بعض المعلمين يقومون بصياغة أهداف مركبة.

- **تصنيف الأهداف التربوية:**

يعد تصنيف الأهداف من الضروريات المهمة التي يجب على كل معلم معرفتها والإلمام بها لأنها مفتاح رئيسي له في اختيار الأساليب التدريسية المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة في اختيار الأساليب التدريسية المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة في تحقيق أهداف كل درس يقوم بتعليمه للطلبة.

يعد تصنيف (بلوم) للأهداف من أكثر التصنيفات شهرة في تحديد الأهداف التربوية بمجالاتها المختلفة ومستوياتها المتعددة.

أن هذا التقسيم يقوم على افتراض أساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة متغيرات معينة في سلوك الطلبة ويفيد هذا التقسيم المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية.

أن في هذا التصنيف تم تقسيم الأهداف إلى ثلاث مجالات هي:

أولا: المجال المعرفي أو الإدراكي أو العقلي.

ثانياً: المجال الانفعالي أو العاطفي أو الوجداني.

ثالثاً: المجال النفس حركي (النفس حركي) أو المهاري.

أولا: المجال المعرفي:

يضم هذا المجال أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ويندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على تنمية هذه العمليات العقلية.

أي أن هذا المجال يتناول الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العملية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية.

لقد قام (بلوم) بتقسيم المجال المعرفي إلى ست مستويات فرعية مميزة ومرتبة بشكل هرمي تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وكل مستوى يحتوي على المستوي الذي قبله وهكذا فإن إتقان العمليات البسيطة أمر ضروري لإتقان العمليات الأكثر تعقيداً.

مستويات المجال المعرفي:

1- التذكر: ويعرف بأنه تذكر المادة التي سبق تعلمها ويضم هذا القسم تذكر مدى عريض من المادة يتراوح من حقائق معينة إلى نظريات كاملة، ويمثل التذكر للمعلومات أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى التذكر (يحدد - يصف- يذكر- يسمي- يختار- ينسب- يعرف- يسترجع- يعدد)

* أن يعرف الطالب مفهوم الأمطار التضاريسية.

2- الفهم: يعرف بأنه القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى

مثل تحويل الكلمات إلى أرقام، وتفسير المادة عن طريق الشرح أو التلخيص.. وهذه النواتج التعليمية تمثل خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (الفهم): (يشرح- يلخص- يعبر- يفسر- يميز- يرتب- يستدل- يترجم- يحسب- يعيد صياغة- يؤيد- يستنتج- يعلل- يعطي أمثلة).

* أن يستنتج الطالب أسباب صراع الشرق والغرب على الوطن العربي منذ القدم.

3- التطبيق: يعني قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وكل ما سبق دراسته في مواقف جديدة وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة ويتطلب هذا المستوى الفرعي تفكيراً أعلى من مستوى المعرفة والفهم.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التطبيق) (يطبق- ينتج- يعد- يربط- يحل- يرتب- يجهز- ينشيء- يغير- يخطط- يستخدم- يحسب- يوضح- يكتشف- يتناول- يعدل- يشغل- يبين- يبرهن)

* أن يحل الطالب مسائل في التفاضل.

4- التحليل: يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي إذ انه يعمل على تفكيك مشكلات أو فكرة إلى مكوناتها مع فهم البناء الكامل لهذه المادة وأجزائها.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في (مستوى التحليل)

(يجزئ- يفرق- يميز- يتعرف على- يوضح - يستنتج- يختار- يفصل- يقسم- يحدد العناصر- يحلل- يقارن- يوازن- يصنف).

* أن يحلل الطالب أهمية موقع الوطن العربي بالنسبة إلى العالم.

5- التركيب: يعرف بأنه وضع العناصر والأجزاء مع بعضها لتكوين بناء جديد يقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق.

أمثلة لبعض الأفعال يمكن استخدامها في مستوى (التركيب)

(يصنف- يؤلف- يجمع- يبتكر- يصمم- يشرح- يعدل- ينظم- يعيد الترتيب أو التنظيم- يعيد البناء- يربط بين- يراجع- يعيد الكتابة- يلخص- يحكي- يكتب موضوعاً - يقترح).

* أن يكتب الطالب موضوعاً إنشائياً.

6- التقويم: يعرف بأنه قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشيء بحيث تقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التقويم)

(ينقد- يقيم- يبدي رأيه- يحكم- يقرر- يثمن- يستخلص- يقوّم- يدعم- يقدر- يبرز- يفسر).

* أن يحكم الطالب على حركة التغير الاجتماعي في ضوء القيم والمبادئ التي يؤمن بها.

ثانياً: المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي:

يشمل هذا الجانب الأهداف التي يستلزم من تحقيقها أن يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً مثل إبداء مشاعر الحب وتقدير العلماء والتسامح وعدم التعجب والتقبل والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وأساليب التكيف مع الآخرين.

كما تتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير، وترجع أهمية هذا الجانب كونه مثل حركات السلوك الإنساني، ومن الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية لأنهما متكاملان تكاملاً تاماً فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل المجال المعرفي بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله.

- **مستويات المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي:**

1- التقبل: يعرف بأنه استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين مثل (نشاط تعليمي في الفصل- وسيلة تعليمية- الكتاب المقرر..) ويمثل التقبل أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال العاطفي.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التقبل):

(ينتبه- يسأل- يصغي- يتابع- يتعرف- يبدي- يختار- يجيب).

* أن يصغي الطالب إلى محاضرة تدور حول تلوث البيئة.

2- الاستجابة: ويقصد بها المشاركة الايجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدمها في مستوى (الاستجابة)

(يجيب- يساير- يشعر- يقرر- يعاون- يناقش- يؤدي- يبدي- يسمع- يشترك طواعية- يشارك- يساعد- يناقش- يعاون- يتدرب- يعرف- يقرأ- يختار- يروي- يتشوق- يشاطر- يوافق- يتابع).

* أن يجد الطالب متعة في قراءة الانتصارات العسكرية التي حققها المسلمون على الروم أيام الخلفاء الراشدين.

2- التقويم: يعني التقويم إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم ببطيء شديد حيث يبدأ المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهرة ثم يبدي رأيه ثم يعطي أحكاماً ويدافع عنها وتتفاوت عملية التقويم من التقبل البسيط لقيمة ما أو تفضيل قيمة ما مع تبرير ذلك والالتزام بهذا التقرير والحكم.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها (مستوى التقويم):

(يبادر- يبرز- يعمل- يقترح- يمارس- يتابع- يقدر- يشارك- يساهم-

يدعو- ينظم إلى- يحتج- يحافظ- يكره- يتجنب- يعترض- يثمن- يدعم- يجادل).

* أن يقدر الطالب جهود العلماء العرب المسلمين في تطوير علم الجغرافية

4- التنظيم القيمي: ويعني ذلك تجميع القيمة المختلفة وإعادة تنظيمها والتصاقها الداخلي فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمه جدية تدخل هذا البناء ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من اجل إعادة تركيبها.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التنظيم القيمي):

(ينظم- يصوغ- يفاضل- يصحح- يجمع بين- يرتب أهمية ظاهرة معينة- يتمسك بـ- يغير- يعمم- يدعم- يتحمل- يلتزم- ذيتقبل- يوازن).

* أن ينظم الطالب ندوة تدور حول المحافظة على البيئة المجاورة للتلوث.

5- التميز: يعد هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي إذ في هذا المستوى تظهر فردية الفرد ويصبح له شخصية مميزة من خلال سلوكه الثابت والذي أصبح أسلوب حياته وبالتالي يمكن التنبؤ بهذا السلوك بالمواقف المختلفة وفي هذا المستوى يطور الطالب لنفسه فلسفة حياته متكيفة.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدمها لمستوى (التمييز):

(يميز- يؤدي- يستخدم- يؤمن- يستحي- يقترح- يساهم- يظهر-

يغير- يحل- يضبط- يتحقق- يسأل- يؤثر- ينقح- يقاوم- يدير- يتجنب- يثابر) .

* أن يستخدم الطالب الموضوعية أسلوباً في التعامل مع القضايا والمشاكل الاجتماعية المختلفة إذا ما تعرض لبعضها داخل المدرسة أو خارجها.

ثالثاً: المجال النفس حركي (النفس حركي):

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات واستخدام عضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم مثل الأنشطة لأداء أي عمل، كما أن إتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله واتجاهاته ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين السابقين أو عزله عنهما ويتضح ذلك عندما يمارس المتعلم مهارة معينة فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعيتها ومستواها وكذلك درجة تمكن المتعلم منها تعتمد إلى حد بعيد على مدى الترابط في علاقاته بينها وبين نواحي وجدانية ومعرفية، وعلى ذلك فإنه يمكننا القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على إتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له وأن تعلمها وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي على تلك المهارة، لهذا يقال أن الإنسان لا يمكن اعتباره ناجحاً في عمله إلا إذا أحبه.

ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات:

1- المحاكاة Imitation:

وتعني التقليد لحركة او مجموعة حركات بعد ملاحظتها، ويتضمن هذا المستوى:

أ- الدفع للمحاكاة: وهي أولى الحركات للعضلات عند بدء المحاكاة

ب- القدرة على التكرار.

2- المعالجة اليدوية Manipulation:

وتعني أداء حركة بناء على تعليمات وليس بناء على الملاحظة كما في المستوى الأول، ويتضمن هذا المستوى

أ- إتباع التوجيهات لتنمية المهارة.

ب- أداء الحركة التي يتم اختيارها.

ج- تثبيت الأداء بالتدريب.

3- الدقة Precision:

وتعني أن يصل الأداء إلى مستوى عال من الصحة والانضباط، ويتضمن هذا المستوى:

أ- إعادة الأداء ذاتيا.

ب- الانضباط في الاداء.

4- الترابط Articulation:

ويعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة

منها وتحقيق الاتساق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة، ويتضمن هذا المستوى:

1- تكوين السلسة المناسبة من الحركات.

2- تحقيق التآلف او التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة.

5- التطبيع Naturalization

ويعني الوصول إلى أعلى درجة من الأداء او المهارة بحيث تؤدي الحركة بأقل طاقة جسمية ممكنة، ويتضمن هذا المستوى:

1- الحركة الذاتية او الاستجابة التلقائية.

2- تكوين العادة في إجراء الحركة.

وهناك أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال منها: (يكشف- يعزل- يقيم- يختار- يظهر- يبدي- يشرح- يتطوع- يخطو- يتعود- يرسم- يقود- يكيف- يبدل- يغير- يضبط- ينقح- يهذب- ينوع- يرسم- يصمم- ينتج بسرعة- يبني- يعمل) .

2- المحتوى:

يجب أن تكون العملية الأولى التي ينبغي أن يدركها المعلم ويسيطر عليها تماما، هي عملية تحليل المحتوى للدروس التي يقوم بتعليمها، لأنه دون تحقيق هذه العملية لن يستطيع تحقيق الأمور التالية:

* التحضير الجديد والمتكامل بحيث تتناسق الأهداف المطلوب تحقيقها مع محتوى الدرس، وذلك من خلال تعليم ذلك الدرس.

* مداخل التدريس التي تتناسب مع الموضوعات التي يتكون منها محتوى الدرس.

* المواد التعليمية التي ينبغي استخدامها في تعليم موضوعات الدرس.

* أساليب التقويم التي تتوافق مع أركان وموضوعات الدرس.

وتحليل المحتوى عبارة عن طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية او سمعية او مرئية او اشارية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي بغرض قياس بعض المتغيرات التي تعكسها المادة الاتصالية موضوع الدراسة.

يقصد به أيضا (نوعية الخبرات التعليمية- الحقائق والمفاهيم والتعليمات والنظريات- والمهارات والوجدانيات التي يتم اختيارها وتنظيمها على نمط معين، لتحقيق أهداف المنهج التي تم تحديدها من قبل.

يواجه مخططو المناهج في وقتنا الحاضر صعوبات كثيرة في تحديد محتوى المناهج الدراسية وذلك نظراً للتطور الكبير في مجال العلوم المختلفة، وهذا التطور ساهم في تطور صياغة المناهج الدراسية مما دفعهم لوضع وسائل ومعايير لاختيار محتوى المناهج، وتنظيم المعارف والمهارات والقيم التي تشملها.

- **وسائل اختيار المحتوى:**

وتوجد مجموعة من الوسائل التي يمكن من خلالها اختيار المحتوى وتحديد المناسب منه للمتعلمين وهي:

1- المسح: الذي من خلاله يمكن التعرف على خصائص وميول المتعلمين والمشكلات التي تواجههم إذ إن النتائج العلمية لبعض العقود الماضية

استعملت على تصورات عدة لتطبيق وسيلة المسح في اختيار محتوى المنهج مثلاً مسح مدرسو اللغة الإنكليزية معظم الأخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي، وكذلك مسح مدرسو الرياضيات أنواع المشكلات التي تواجه الطلبة في حياتهم اليومية كذلك فعل مدرسو العلوم الاجتماعية وغيرهم، ومن خلال هذه العملية حددت مقررات المواد الدراسية.

2- التحليل: أن تحليل سلوكيات الأفراد يساعد في معرفة الإجراءات والعمليات التي يمكن الاستعانة بها في بناء محتوى مناسب، وقد شاعت هذه الوسيلة أول مرة في ميدان التربية المهنية وتتلخص هذه الوسيلة في ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعدون أكفاء في مهنة ما، وذلك لاكتشاف أنواع من الإجراءات والعمليات وتواتر حدوثها ثم تبويبها، إذن من الممكن أن نستخدم طريقة التحليل الوظيفي في اختيار المواد في علوم كثيرة منها (الفنون الصناعية، والاقتصاد المنزلي، والزراعة وغيرها).

3- أراء الخبراء: ولا يمكن في هذا المجال إغفال أراء الخبراء التربويين والمختصين الذين يملكون من الخبرة ما يساعد في بناء منهج شامل، كما يمكنهم بعد وضع المناهج المساعدة في تقويم هذه المناهج ومعرفة مدى تحقيقها للمعايير الموضوعة.

أن المنهج المناسب هو الذي يشمل على جميع جوانب الخبرة باتجاهاتها المختلفة، فلا يمكن الاكتفاء بالجوانب الايجابية من الخبرة دون الإشارة إلى الجوانب السلبية منها. فالمنهج الجيد هو الذي يسعى لتعزيز الجوانب الايجابية

ويعالج الجوانب السلبية، كما أنني أومن أنه يعمل على التركيز على الجوانب الوقائية التي تكفل عدم الوقوع في الجوانب السلبية.

وعند التفكير في بناء منهج يلبي احتياجات المتعلمين ويسعى لتحقيق تطلعاتهم ويعالج مشاكلهم وينمي ميولهم لابد من إظفاء النظرة الشاملة التي تضمن تحقيق تلك الاحتياجات وتوافق تلك التطلعات.

وتنفيذ منهج هذه الخصائص لابد أن يسبقه دراسات متخصصة لمعرفة هذه الاحتياجات والمشكلات والميول. ونظراً لاختلاف هذه الجوانب بين فترة وأخرى فإننا هنا لا يجب أن نكتفي بدراسات سابقة عن هذا الأمر فقط، بل يجب القيام بتنفيذ دراسات حديثة عن هذا الأمر بشكل دوري.

وتبنى محتويات المناهج بناءً على الأهداف الموضوعة وهي الأساس والمعيار الذي يتم من خلاله اختيار المحتوى المناسب. ويمكن تنظيم المحتوى بأساليب مختلفة يمكن إجمالها بالآتي:

1- الأسلوب المنطقي والذي يتناسب مع خصائص النمو للمتعلمين.

2- التنظيم النفسي وهو يراعي حاجات وقدرات المتعلمين واستعداداتهم

3- التنظيم الرأسي والذي ينظم محتوى المنهج على امتداد الأعوام الدراسية المختلفة.

4- التنظيم الأفقي الذي يهتم بالترابط والتماسك بين وحدات المنهج.

ومن الأفضل دمج هذه الأساليب بعضها ببعض لإنتاج محتوى جيد يلبي تطلعاتنا تجاهه.

ورغم أن واقع بناء المناهج في بلادنا قد يختلف كثيراً عن هذا الأمر إلا أننا قد نتفاءل كثيراً بالدعوات التي بدأت تظهر بين حين وآخر في وسائل الأعلام المختلفة والتي تدعو لبناء منهج يلبي كافة احتياجاتنا ويتوافق مع تطلعاتنا.

3- الأنشطة:

يعد النشاط الطلابي من أهم مقومات العملية التربوية، والتي تهدف إلى تربية النشء تربية متكاملة في جميع المراحل الدراسية المختلفة والنشاط هو وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضافة الحيوية عليه وذلك عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم مكوناتها المختلفة، بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معرفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة.. ذلك الجهد من المنهج المدرسي الذي يتيح مزيداً من الفرص لفاعلية الطالب وإيجابيته في اكتساب خبرات المنهج ومن ثم تحقيقه تلك البرامج المتكاملة مع البرنامج التعليمي، والمحققة له والتي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية وتشرك فيها جميع الطلاب لإتاحة الفرصة لكل منهم كي يمارس أنواع النشاطات المناسبة لميوله واتجاهاته وخصائص مراحل نموه سواء أكان ذلك عن طريق برامج المسابقات أم برامج المناسبات أم المشاركة في جماعات النشاط المتنوعة، داخل الفصل الدراسي وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها مما يؤدي إلى إثراء خبراته وتنمية شخصيته في جوانبها الجسمية والعقلية والروحية والنفسية وعلى هذا فهو ليس عملية ترفيهية ترمي إلى تمضية الوقت- حتى ولو كان متخذاً هذا الشكل في بعض الأحيان- ولكنه مواقف تربوية محددة ترمي إلى أهداف بعيدة، تعني بتنمية الفرد

بأقصى ما تتيحه قدراته العقلية والنفسية والجسمية ومن هذا يتضح أن النشاط التربوي لم يعد يقوم على المفهوم القديم بوصفه نشاطاً لا منهجياً أو لا صفياً- وإنما هو نشاط تربوي له منهجيته وأسلوبه ليحقق هدفاً محدداً، أيا كان مجاله أو علاقته بالمنهج أو مكان تنفيذه.

ويمكن استخلاص تعريف جديد للنشاط الطلابي في ضوء الاتجاهات المعاصرة الحديثة بأنه (تلك البرامج التي يخطط لها وتنفذها المدرسة والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة ونشاطاتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية والجوانب الاجتماعية أو البيئية والتي تكسب الطلاب الخبرات والمهارات بهدف تنمية معارفهم ومداركهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة متماشية في ذلك مع طبيعة الحياة العصرية التي لطالب).

ويؤكد هذا المعنى نظريات علم النفس مثل نظرية جاثري التي تقول بأن الفرد يتعلم ما يعلمه أو يقوم به وكان من بين تطبيقات هذه النظرية السيكولوجية في مجال التربية، ظهور ما يسمى منهج النشاط، التي تعتبر إن فعالية التلميذ في الموقف التربوي أمر ضروري وحيوي لإتمام عملية التعلم. وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد في مختلف جوانبها أو مكوناتها (المعرفية، الوجدانية النفس حركية) فإن النشاط المدرسي يتحمل جانباً كبيراً من تحقيق هذا الهدف، وذلك بتنوعه حسب ميول التلاميذ وحاجاتهم إضافة إلى مطالب المجتمع وحاجاته (أي تحقيق التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع).

- **وظائف النشاط الطلابي:**

1- الوظيفة النفسية: فهو وسيلة لإعادة الاتـزان النفـسي والاستقرار وتوجيه السلوك، بل وتعديل السلوك غير السوي.

2- الوظيفة البدنية (الجسمية): إشباع حاجات الفرد الصحية وإكمال الصحة والنمو البدني.

3- الوظيفـة الاجتماعيـة: يحقـق فرصـة للتـدريب العملـي حيـث تمـارس الأساليب الديمقراطية ومعرفة مبادئ الحق والواجب وتحمـل المسؤولية.

4- الوظيفة العملية: حيث يتيح الوسط الملائم لتـزويد التلاميذ بالمعلومــات العملية وفهمها على حقيقتها، واكتساب المهارات لها واكتـشاف المواهـب لدى الأفراد وتنميتها وصقلها، مما يفتح المجال أما الإبداعات والابتكارات.

ويعد النشاط المدرسي هو الخيار الملائم للبدء في استيعاب التقنية الحديثـة والعمل على توليد وابتكار النمـاذج الجديـدة وفـق متطلبـات الحيـاة في المجتمـع وبذلك فإن التقليل من أهمية النشاط الطلابي وجدواه يمكن أن يؤثر سلباً علـى العملية التربوية ولا سيما في الجوانب الآتية:

- **مظاهر التقليل من أهمية النشاط الطلابي:**

1- تكريس اعتماد العملية التعليمية على التلقين والاستظهار وثقافة الذاكرة.

2- غياب الدافعية لدى المتعلمين، التركيز على استقبال المعلومات

3- سيطرة التعليم النظري وعدم ارتباطه بالعمل وبواقع المجتمع.

4- تقييد فرص الإبداع والتعبير الذاتي وتشجيع الأتباع والتقليـد والالتـزام بالنصوص.

5- غياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد وتنشئته بصورة تضمن تنمية جوانب شخصيته المختلفة.

6- ضعف الكفاية الإنتاجية.

7- تصاعد التفكير التقليدي وانحسار التفكير العلمي والتأمل الناقد الواعي.

- **كيفية تنظيم النشاط الطلابي:**

يتضح مما سبق إن الرؤية المستقبلية للنشاط الطلابي يجب أن تتصف بالاتي:

1- صياغة البنية التعليمية في صورة جديدة مفهوماً ومضمونا وممارسة على أساس من الارتباط العضوي ببيئة المجتمع.

2- تعليم التعليم بدلاً عن أساليب التلقين أي يجب أن نعلم التلميذ كيف يتعلم.

3- الاهتمام بالتربية الفنية.

4- تنمية قدرات التحليل والتركيب والتصور والتخيل والخلق والابتكار.

5- الاهتمام بالنظرة الكلية المتكاملة في تكوين شخصية المواطن.

6- تنظيم قدر من الممارسة العملية في مواقع العمل بديلاً عن الاقتصار على تعلم الحقائق فقط.

7- إشراك مؤسسات المجتمع في العملية التعليمية.

8- تطوير وظيفة التعليم.

4- التقويم:

التقويم معروف منذ القدم، وان كان حديث العهد في التربية والتعليم وهو تحديد مدى قيمة شيء معين أو حدث معين، أي إن التقويم وسيلة لأدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها.

وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنه (العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن) وعملية التقويم ليست تشخيصاً للواقع بل هي علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية مهمة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان بعمل فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها وصولاً إلى أداء أفضل.

- **وظائف التقويم:**

1- تقدير التحصيل الدراسي لكل متعلم.

2- تشخيص صعوبات التعلم بالنسبة للمتعلم.

3- تقدير الفعالية التربوية لكل من المنهج وأدوات وأساليب التدريس تطوير السياسة التعليمية.

- الفرق بين التقويم والقياس

تختلف عملية التقويم عن القياس، وتنحصر هذه الاختلافات في الأتي:

1- القياس يقيس الجزء، والتقويم يتناول الكل، فإذا كان القياس يعني بنتائج التحصيل، فأن التقويم يتناول السلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية مروراً بالمنهج والمعلم والتوجيه الفني والمبنى المدرسي والمكتبة إلى أخر ذلك.

2- القياس وحده لا يكفي للقويم لأنه ركن من أركانه، فإذا قلنا إن وزن شخص ما (40) كغم (مثلاً) فأن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة أو يعاني ضعفاً ما في صحته أو عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا، والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس النبض والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس التغيرات الطارئة على صحة المريض وقدر مدى التحسن في حالته، واثر العلاج في ذلك فهذا تقويم.

3- التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم التلميذ يمتد إلى جميع جوانب نموه قياس ذكاء وتحصيل وتعرف عاداته واتجاهاته العقلية والنفسية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بتقدمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أم الملاحظة أم المقابلة الشخصية أم الاستفتاءات أم بأية طريقة من الطرائق، وتقويم المنهج يمتد إلى البرامج والمقررات وطرائق التدريس والوسائل

والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسي أما القياس فهو جزئي يقتصر على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطوال والأوزان مثلا، أي إن التقويم أعم من القياس وأوسع منه معنى.

4- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج، ويساعد على التحسن والتطور أما القياس فيكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه.

- **أهمية التقويم**

يستمد التقويم أهميته الأساسية في الميادين المختلفة من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق، الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في الميدان التعليمي حيث تظهر أهميته فيما يأتي:

1- يعد التقويم ركناً أساسياً في العملية التربوية بصفة عامة وركناً من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة.

2- لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية التلميذ من شتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه، وأساليبه.

3- أصبح التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

4- التقويم ركن مهم من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة

النتائج وقد يكشف التقويم عن عيب المناهج أو الوسائل أو عن حضور في الأهداف فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على التخطيط، ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ.

5- يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبين العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه ثم على دراسته ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.

- **سمات التقويم الجيد:**

ان من أهم سمات التقويم الجيد الأتي:

1- التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.

2- الشمول: يجب أن يكون التقويم شاملاً الشخص أو الموضوع الذي نقومه، فإذا أردنا أن نقوم اثر المنهج على التلميذ فمعنى ذلك أن نقوم مدى نمو التلميذ في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية كافة وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة.

3- الاستمرارية: ينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من

بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى أوجه النشاط المختلفة في المدرسة والى أعمال المدرسين.

4- التكامل: حيث إن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعم لغرض واحد فإن التكامل فيما بينهما يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه.

5- التعاون: يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد، فتقويم المدرس ليس وقفاً على المدير والموجه بل والتلاميذ أنفسهم وتقويم التلميذ يجب أن يشترك فيه التلميذ والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة.

6- أن يبنى التقويم على أساس علمي: أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعة قدر الإمكان.

7- أن يكون التقويم اقتصادياً: بمعنى أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف.

8- أن تكون أدواته صالحة: بمعنى إن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة التلميذ على حل المشكلات مثلاً.

- تقويم المنهج:

يمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى:

1- تقويم تمهيدي.

2- تقويم تكويني.

3- تقويم ختمي.

4- تقويم تتبعي.

1- التقويم التمهيدي: وهو يتم قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، احياناً يسمى تقويم مبدئي أو أولي. فإذا كان التقويم للمتعلم فما هو مستواه معرفياً ووجدانياً ومهارياً. إن التقويم المبدئي يوفر معلومات مهمة عن هذا المستوى ويساعد التقويم المبدئي في:

أ- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج أو البرنامج.

ب- معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين والطلاب وذلك لبدء المنهج أو البرنامج.

2- التقويم البنائي أو التكويني: ويطلق عليه أحياناً اسم التقويم التطوري.

ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل.

3- التقويم الختامي: ويجري في ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد إن اكتمل تطبيقه. أي أن التقويم الختامي يزودنا بحكم نهائي على النتاج المكتمل.

4- التقويم التتبعي: ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها.

9- تنظيمات المنهج وأنواعه:

يقصد بتنظيم المنهج بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مجاله، وتتابع خبراته، وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض.وتشير أدبيات المنهج إلى ان المربين لم يتفقوا على كيفية تنظيمه، حيث كانت لهم آراء ووجهات نظر مختلفة حول مفهومه وطبيعته، أدت الى ظهور نماذج مختلفة لهذا التنظيم من أبرزها منهج المواد المدرسية، ومنهج النشاط، والمنهج المحوري، ويلاحظ ان هذه المناهج قد نظمت وفق محورين هما: المادة الدراسية (المعرفة الأكاديمية). والمتعلم، ولكننا نرى ان هناك بعدا او محورا هاما لابد ان نعنى به في تنظيم المنهج المدرسي، وهو ما يطلق عليه تكنولوجيا التعليم او التكنولوجية التربوية كما يسميها البعض وبذا يتم تنظيم المنهج المدرسي في ضوء المعرفة الأكاديمية والمتعلم وتكنولوجيا التعليم.

لتنظيمات المنهج تصنيفات عديدة تتداخل أحيانا وتفترق أحياناً أخرى ولا تكاد تستقر في تصنيف موحد يتفق عليه الباحثون التربويون، وتكاد تتفق أغلب المصادر المتاحة- مع بعض التفاوت واختلاف الرؤى- على إن ابرز هذه التنظيمات هي:

أ- ما يتعلق بالمادة الدراسية (الترتيب والمنطق).

1- منهج المواد المنفصلة   2- منهج المواد المترابطة.

3- منهج المجالات الواسعة.

ب- ما يتعلق بالمتعلم الترتيب السايكولوجي.

1- منهج النشاط- المشروع (ميول الطلبة).

2- المنهج المحوري (حاجات الطلاب).

ج- ما يتعلق بالمادة الدراسية (الترتيب والمنطق).

أولاً: منهج المواد المنفصلة:

ويقصد به ذلك المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد مدرسية منفصلة مثل: الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، التاريخ.. وترجع أصول هذا المنهج الى الفنون السبعة الحرة في العصور الوسطى، حيث قسمت هذه الفنون الى ما يطلق عليه الثلاثيات (trivium)، وكانت تضم النحو والبلاغة والمنطق، والرباعيات (quadrivium) وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، كما اتسع مجال الرباعيات فشمل الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء.

ينبني هذا التنظيم المنهجي على أساس الفصل الكلي بين المواد المقررة على المتعلمين في مراحل التعليم العام وفق الصفوف المكونة لها عبر سنوات الدراسة ولعل هذا الفصل هو ابرز خصائصه، ولكنه فصل يُراعي فيه التنظيم المنطقي والتدرج في بناء موضوعاته من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، ومن الماضي إلى الحاضر، كل ذلك وفق بنية معرفية يطلب من المتعلمين تحصيلها.

وينظر هذا التنظيم المنهجي إلى الكتاب المدرسي على أنه الدعامة الرئيسة التي يرتكز عليه، وإلى المعلم على انه محور العملية التربوية فهو صاحب الدور الرئيس فيه، وتتضاءل في هذا المنهج أهمية الأنشطة التعليمية لصالح مهارتي

التذكر والحفظ المقتصر على الجانب المعرفي وإذا وجد النشاط على ندرة فهو معزول عن المقررات الدراسية.

وما يزال لهذا التنظيم أنصار ومريدون يرون فيه مزايا تجعلهم يتمسكون به، فهو يساعد- من وجه نظر هؤلاء- في نقل جوانب مهمة من تراث الأمة إلى المتعلمين مما يجعل هذا التراث حياً في أذهانهم، فيربطهم بالأصالة المتمثلة فيما خلفه الأجداد من معارف ومن جهة أخرى فإن أسلوب بنائه يسهل عملية إيصال المواد الدراسية إلى المتعلمين بقدر عال من العمق ومستوى من التنظيم يقوم على ترويض العقل ووضعه في إطار منطقي موحد يعترف لكل مادة بدورها المستقل في تنمية العقل، فالرياضيات تنمي القدرة على التفكير المجرد، والعلوم تنمي قوة الملاحظة، واللغة تقوي ملكة التعبير والطلاقة، وهكذا..

وفوق هذا وذاك يأتي التأييد التقليدي له من المربين (معلمين ومديرين وموجهين) وهو تأييد ناجم عن سهولة بنائه والتفهم له فهو المنهج الذي درسوا على أساسه ومارسوا التدريس به، وبخاصة إذا علمنا إن التدريس الجامعي يساعد عليه، فالتخصص الأكاديمي في الجامعة ينتج بطبيعة الحال مخرجات تخصصية ستتحمل أعباء التعليم فيعكس بذلك البعد التفصيلي لهذا الجانب في عملية بناء المنهج وتعليمه.

- **خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:**

يتسم هذا المنهج بالخصائص الآتية:

1- تصنيف المعرفة الأكاديمية وفقا لمتطلبات البحث العلمي، مما يفيد المتعلم من دراسته لها في تنمية قدرته على الاستيعاب المزيد من الحقائق والمفاهيم

والمهارات، اي لزيادة حصيلته المعرفية، حتى بعد انتهاء دراسته النظامية، وبالتالي يستطيع التعامل مع مشكلات الحياة المستقبلية.

2- تنظم المعرفة الأكاديمية في صورة موضوعات منفصلة مما ادى الى وجود حوافز بين مجالات المعرفة المختلفة، وكذلك بين موضوعاتها فمثلا تدرس الفيزياء بمعزل عن الكيمياء والرياضيات، والتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافية والاقتصاد والمجتمع، وتدرس موضوعات القراءة بمعزل عن موضوعات القواعد والتعبير، وهكذا...

3- ينظم محتوى هذا المنهج وفقا للترتيب المنطقي للمعرفة الأكاديمية الذي يبدأ من العام الى الخاص، ومن الكل الى الجزء، ومن المحسوس الى المجرد، ومن السهل الى الصعب، ومن المعلوم الى المجهول، ومن البسيط الى المركب، ومن القديم الى الحديث.

4- يقتصر في تخطيط هذا المنهج على المتخصصين في المعرفة الأكاديمية لأنهم أكثر خبرة بطبيعة المحتوى المعرفي، مما لايدع مجالا لإشراك المتعلمين في عملية التخطيط.

5- يعني هذا المنهج عناية كبيرة بتحقيق الأهداف المعرفية دون الأهداف الأخرى انطلاقا من أهمية المعرفة كغاية في حد ذاتها.

6- يعتمد هذا المنهج على استراتيجيات العرض في تدريس موضوعاته، على أساس أنها تساعد المعلم في إعطاء اكبر قدر من المعلومات في اقل زمن

ممكن، وبذلك يتسنى له إتمام الموضوعات الدراسية في الوقت المحدد، أي قبل بدء موعد الامتحانات.

7- يقتصر هذا المنهج على النشاطات التعليمية في داخل غرف الصف، ومن ثم لا يعنى بالنشاطات اللاصفية المصاحبة او المكملة له، سواء أكانت في داخل المدرسة كالتجارب والعروض العملية أم في خارجها كالزيارات الميدانية.

بيد أن هذا التنظيم لا يخلو من سلبيات عديدة لعل أبرزها:

1- الخلل في فلسفة بنائه، فالمعرفة وحدها لا تكفي لبناء السلوك الإنساني السوي أو توجيهه وتعديله، ولطغيان هذا الجانب المعرفي أهملت جوانب أخرى لا ينبغي إهمالها كالجوانب النفسية والدينية والاجتماعية والفنية والجسمية.

2- إن منطقية تنظيم هذا المنهج لا تؤدي إلى تكوين صورة شاملة للمادة في نهاية المراحل الدراسية مما يجعلها عرضة للنسيان والضبابية، فالكم المعرفي في هذا العصر في تسارع هائل يفضي بالضرورة إلى تنامي المادة الدراسية وتضخمها مما يجعلها فوق طاقة المتعلم. وكل ذلك يجعل هدف المتعلم النجاح في نهاية المطاف عبر التحصيل الكامن في حفظ المعلومات أو فهمها واستيعابها... ويبتعد بذلك عن مراعاة اهتماماته وميوله فيضعها خارج إطار المنهج وهذا يفضي بدوره إلى ضآلة حظه من الأنشطة التعليمية التي تبعث الحياة في الحصة الدراسية وتبعد الملل إلى الحد المقبول.

مخطط منهج المواد المفصلة

تربية وطنية	تاريخ	جغرافية	رياضيات	جبر
هندسة	كيمياء	فيزياء	أحياء	طب
قواعد	بلاغة	تعبير	قرآن	حديث
تفسير	عقيدة	معاملات		

ثانيا: منهج المواد المترابطة:

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة بقصد تحسينه وتطويره لتلافى بعض سلبياته ويحاول أن يقترب أكثر من المتعلم، وان يكون أكثر تكاملاً بين فروع المعرفة وأفضل تنظيماً للمفاهيم، وهو مطلب من مطلب التربية الحدية، فمثلاً إذا تناول المنهج منطقة معينة فإن المنهج المترابط ينبني على أساس أن تدرس فيه جغرافية هذه المنطقة وتاريخها وأدبها وفنونها في صف دراسي واحد.. كما يحاول هذا المنهج إيجاد قواسم مشتركة بين مفاهيم المواد وموضوعاتها وقيمها على وجه العموم، بحيث تعزز منظومة المفاهيم والقيم والمعارف في مادة التربية الإسلامية بما يتضمنه منهج مادة اللغة العربية بفروعها العديدة، وربما- إن أمكن- بما يرد في الدراسات الإنسانية عامة وقد يتعدى الإطار الإنساني على الإطار العلمي عبر الأنشطة التي تخدم هذه المادة أو تلك.

وأول من نادى بفكرة الربط بين المواد هو (هربارت) مؤكداً على

الترابط وفي المنظم بينه، وعلى ذلك تبقى المواضيع في هذا المنهج منفصلة وتبقى مواده- كما هي- على انفصالها محافظة على أوقاتها المحددة وفق البرنامج المدرسي، ومعنى ذلك أن الترابط بينها هو ترابط ظاهري لا صلة له بمحتويات هذه المواد وكل ما في الأمر هو خلق نوع من الترابط (الهش) بينها.

- **أنواع الربط:**

هناك نوعان من الربط هما:

1- الربط العرضي: وفيه تقدم كل معرفة أكاديمية قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها، ومعنى ذلك ان هناك فصلا بين الموضوعات التي تدرس للتلميذ في الصف الدراسي ذاته ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط موضوعات المعرفة الأكاديمية بموضوعات معرفة أخرى سواء مشابهة لها او مختلفة عنها.

2- الربط المنظم: لا يكون الربط هنا متروكا للرغبة او الصدفة، وإنما يتم وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون حيث تصل الى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين موضوعات بعض المعارف الأكاديمية التي يمكن ربطها، وتعقد الاجتماعات من وقت لأخر بين الموجه والمعلمين لدراسة انسب الطرائق والأساليب للقيام بعملية الربط، ويعد هذا النوع من الربط أفضل من النوع السابق.

- مجالات ربط المواد المترابطة:

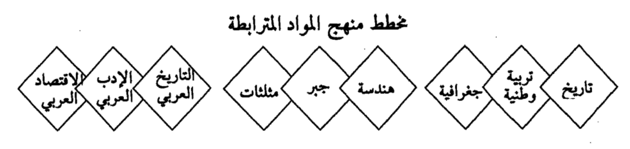
1- ترابط أجزاء المواد المتقاربة مثل الجغرافية والتاريخ والاقتصاد كأن ندرس جغرافية دولة ما وتاريخها واقتصادها في السنة الدراسية الواحدة.

2- ترابط بعض المواد المتباعدة نسبياً كأن تدس المواد الثلاثة السابقة مع الأدب والشعر والفنون في العام الدراسي نفسه.

إن ذلك كله يهدف إلى تجسيد عملية التكامل المعرفي بإشعار المتعلم أن هناك إمكانية لإيجاد علائق أو صلات بين مادتين أو شيئين في أمر ويتوقف نجاح هذا المنهج على نوعية العلاقات القائمة بين المواد وقدرة المختصين على تحديدها وعلى مدى إلمام المدرسين بطبائع المواد الأخرى، ولهذا فإنه يحتاج إلى تخطيط واع وإلى تنسيق عال بين خطط المعلمين، ويفضل فيه أن يتولى معلم واحد تدريس المواد المتقاربة كالتاريخ والجغرافية مثلاً لتفادي تجزئة المواد الدراسية إلى أقصى قدر ممكن.

ويتبين من خلال دراسة هذا التنظيم المنهجي وتحليله أنه لا يختلف كثيراً عن منهج المواد المنفصلة في مجمل خصائصه، وعنصر التجديد فيه هو محاولة الربط بين بعض المواد أو على وجه الدقة الربط بين أجزاء بعض هذه المواد التي يدرسها المتعلمون في العام الدراسي الواحد..وهو أمر لم يكتب له النجاح المتوقع.

مخطط منهج المواد المترابطة



ثالثا: منهج المجالات الواسعة:

لم يؤد منهج المواد المترابطة الغرض المتوخى منه فوجهت إليه سهام النقد وبدأ التفكير في البحث عن منهج جديد يلبي الطموحات ويتخلص من سلبيات المناهج السابقة، فاهتدوا إلى ما أطلق عليه (منهج المجالات الواسعة)، والفلسفة التي بني عليها هذا المنهج تتلخص في تجميع الموضوعات الاكاديمية المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز التي بينها تماما، وعلى هذا الأساس يتكون المهج من عدة مجالات، ومن هنا اشتق اسمه بمنهج المجالات الواسعة، وفيه صنفت المواد التعليمية في ستة مجالات يضم كل مجال منها مجموعة من المواد المتقاربة على النحو الآتي:

1- مجال التربية الدينية (القرآن- الفقه- الحديث- التوحيد- السيرة).

2- مجال اللغات (جميع فروع اللغة من أدب ونصوص ومطالعة ونقد وقواعد وبلاغة وإملاء وعروض وخط وتعبير).

3- مجال المواد الاجتماعية (التاريخ- الجغرافية- الاجتماع- التربية الوطنية).

4- مجال العلوم العامة (الفيزياء- الكيمياء- الأحياء- الجيولوجيا).

5- مجال الرياضيات (الحساب- الجبر- الهندسة- حساب المثلثات).

7- مجال التربية الفنية (الرسم- التصوير- الأشغال- الموسيقى).

- **مزايا منهج المجالات الواسعة:**

ولهذا المنهج مزايا عديدة لعل أبرزها:

1- تحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المتعددة وفهم العلاقات القائمة بينها وإذابة الفواصل بين مواد المجال الواحد مما يسهم في تحديد

المشكلات التي تواجه كلاً من المعلم والمتعلم وصولاً إلى فهم أعمق لطبيعة هذه المشكلات.

2- خلق نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع عبر دراسة المشكلات وإيجاد الحلول، وهو ربط كان مفقوداً إلى حد كبير في المناهج السابقة.

3- هذا المنهج يمثل حلاً وسطاً بين مناهج المواد المنفصلة ومناهج النشاط.

4- دمج بعض الموضوعات في مجال واحد يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، ويعمل على ربطها بالحياة، وهذا يساعد على إظهار الدور الوظيفي للمعرفة.

- **عيوب منهج المجالات الواسعة:**

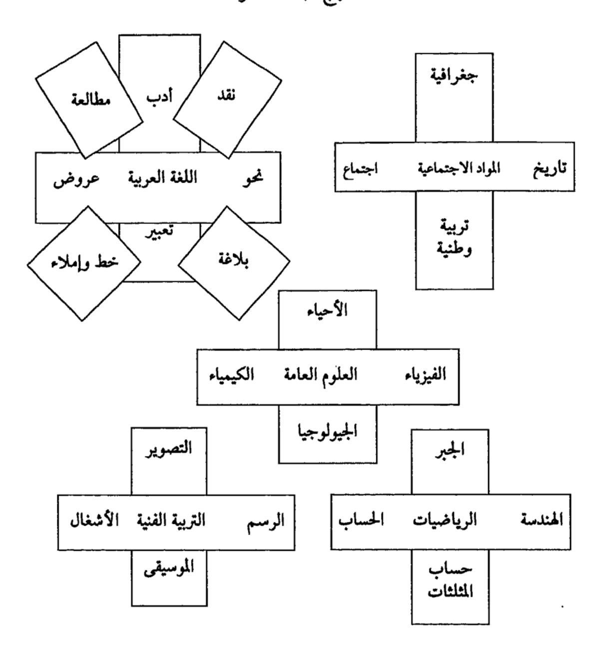
من أهم عيوب هذا المنهج

1- استمرار التركيز على الجانب المعرفي على حساب جوانب التعلم الأخرى.

2- صعوبة تنفيذ عملية الدمج بين بعض المواد مما يتطلب إشراك خبراء متخصصين.

3- أن صلاحية التنظيم التدريجي المتبع في هذا المنهج يؤدي إلى الإلمام بأساسيات المعرفة وعموميتها ولا يسمح بالتعمق والغموض في التفصيلات وهو أقرب ما يكون إلى حالة من الملل غير مرغوبة.

مخطط منهج المجالات الواسعة



ب- ما يتعلق بالمتعلم الترتيب السايكولوجي.

اولا: منهج النشاط:

يقوم هذا المنهج على مبدأ الفاعلية المبني على أساس ان التلميذ يجب ان

يكون فاعلا لا منفعلا، وان يكون له نشاط ذاتي يسوقه الى الكشف عن الحقـائق بنفسه فهو لايتعلم تعلما حقيقيا الا اذا كان لديه سؤال يطلب جوابا عنـه، فكـل درس جواب عن سؤال، وكل تعلم حل لمشكلة مـن المـشكلات، ويهـتم مـنهج النشاط بميول وحاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم ويتيح الفرصة للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتفـق مـع هـذه الميـول وتعمـل علـى إشـباع تلـك الحاجات، ومن خلال هذه الأنشطة ينمو التلاميذ ويكتسبوا المعلومات والمهارات وتتكـون لـديهم العـادات والاتجاهـات وتنمـي القـيم والجانـب الاجتمـاعي والانفعالي لديهم.

ومن هنا نستطيع أن نقول إن منهج النشاط قد نقل محور الاهتمام من مادة الدراسة إلى الطالب، وجعله محور العملية التعليمية والتربوية.

وتعد المدرسة التجريبية الـتي أنـشأها ((جـون ديـوي)) سـنة 1896م أول مدرسة حديثة نظمت مناهجها على أساس من النشاط والفاعلية.

❖ **للنشاط أربع دوافع إنسانية هي:**

1- الدافع الاجتماعي: ويظهر من خلال ميول المتعلم في مشاركة من حوله.

2- الدافع الإنشائي: ويظهر من ألعاب التلاميذ وحركاتهم.

3- دافع البحث والتجريب: ويظهر من خلال قيام المتعلم بعمل مـا والرغبـة في معرفة ما ينتج عن هذا العمل.

4- الدافع التعبيري: ويظهر من خلال تعبير الفرد عن ميولـه الإنـسانية أو في اتصاله بغيره من التلاميذ.

واستغل ديوي هذه الدوافع في تربية التلاميذ فجعل محور النشاط في مدرسته يقوم على الحرف كالطهي والحياكة والنجارة والحدادة وليس على المعرفة الأكاديمية ذلك لان هذه الحرف تتضمن النشاط الذي يبذله التلميذ للحصول على طعامه وكسائه ومسكنه، وقد أدى ظهور كتاب (طريقة المشروع) لكلباترك سنة 1918 القائم على فلسفة ديوي الى انتشار مناهج النشاط على نطاق واسع.هذا وينظم منهج النشاط في اتجاهين:

الأول وفيه يتم التركيز على ميول وحاجات المتعلمين، أما الآخر فيتم فيه التركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة المتعلمين (مجالات حياتية).

الفلسفة التي يقوم عليها هذا المنهج:

هي: أن ايجابية التلميذ لا تتحقق إلا عندما يشترك المتعلم بنفسه في حل مشكلات ذات معنى بالنسبة له، ولا تتم إلا إذا اخذ المتعلم دوراً ايجابياً ونشاطاً في عملية التعليم.

❖ **خصائص هذا المنهج:**

1- يبنى هذا المنهج على ميول وحاجات التلاميذ.

2- الاعتماد على ايجابية التلاميذ ونشاطهم.

3- تنظيم هذا النشاط في صورة مشروعات أو مشكلات متعددة.

4- هذا المنهج لا يعد مقدماً من قبل لجان علمية متخصصة.

5- يحرص هذا المنهج على وحدة المعرفة وتكاملها والالتزام بالتنظيم السيكولوجي.

6- الطريقة المناسبة لهذا المنهج في التدريس هي طريقة حل المشكلات

7- العمل الجماعي والتخطيط المشترك سمة وخاصية أساسية لهذا المنهج.

ثانياً: المنهج المحوري

المحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما أو الجزء الرئيس من الموضوع الذي ترتبط وتدور حوله بقية الأجزاء، والمنهج المحوري يطلق على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها الدروس التي يتلقاها الطلبة، وهذا المنهج يمثل الوجه العام للمنهج الدراسي، في حين يمثل الجانب الأكاديمي وجهه الخاص.

ويمكن تصنيف المحاور في هذا المنهج في ثلاث مجموعات هي:

1- المجموعة الأولى: تضم المحاور التي تركز على المادة الدراسية.

2- المجموعة الثانية: تضم المحاور التي تركز على الطالب.

3- المجموعة الثالثة: تضم المحاور التي تركز على البيئة والمجتمع.

قد اهتم هذا المنهج بالمحاور التي تدور حول حاجات الطلبة ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته، ونظراً لأن هذا المنهج يمثل جزءاً من المنهج المدرسي وليس كله، ولأنه يستمد خطوطه العريضة من المناهج والطرائق التي كانت سائدة قبل ظهوره، فبعض المربين استبدل هذا المنهج المحوري بمصطلح البرنامج المحوري على أساس إن تسميته بالمنهج المحوري ليس سليماً ولا دقيقاً إذا اعتبر منهجاً فرعياً من المنهج الدراسي.

إن المنهج المحوري نشأ من شعور المربين بان الفصل بين المواد الدراسية

يعيق النمو المتكامل لدى المتعلمين أو يقلل من كفايتهم الشخصية والاجتماعية.

أن هذا المنهج يهتم بتحديد المشكلات أو الموضوعات التي يجب معالجتها ثم تخطيط الخبرات التعليمية وفقاً للغاية المقصودة من دراسة كل مشكلة وهذه الطريقة تعد أسهل الطرائق في إعداد هذا النوع من المنهج.

خصائص المنهج المحوري:

من ابرز خصائص هذا المنهج:

1- احتساب الخبرة أساسا لتعديل السلوك.

2- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات التي لها مغزى شخصي واجتماعي معا.

3- اختيار المحتوى من مصادر متعددة والاستعانة في ذلك بخبرات متنوعة من البيئة.

4- استخدام طريقة حل المشكلات بدل الحفظ والاستظهار.

5- التاكيد على التخطيط الجماعي.

6- اتاحة فرص التعاون بين المعلم والمتعلم لتحديد الحاجات العامة والمشكلات المشتركة، حتى يتسنى اختيار الخبرات التعليمية المناسبة.

مزايا المنهج المحوري:

1- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة.

2- التحرر من تقسيم المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة.

3- الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.

4- إبراز العلاقات القائمة بين جوانب الحياة المختلفة.

5- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

6- إتاحة فرص النشاط الذاتي في عملية التعلم.

7- توسيع مصادر الخبرة التعليمية.

نقد المنهج المحوري:

من ابرز المآخذ على هذا المنهج ما يلي:

1- احتمال عدم تحقق الدرجة العالية من التخطيط والتنسيق التي يتقبلها هذا النوع من المناهج.

2- عدم تمكن المتعلم من الاستمرار في التركيز، بسبب طول فترة دراسة المحور.

3- عناية هذا النوع من المناهج بعموميات الثقافة وإغفاله لخصوصيتها.

4- صعوبة اختيار خبرات تعليمية مناسبة لمستوى نمو التلاميذ بسبب الاعتماد في اغلب الاحيان على نتائج دراسات هشة وغير مضبوطة عن حاجات المتعلمين وخصائص نموهم.

5- افتقار خبرات المنهج الى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل التي تعد من أهم شروط ومعايير الخبرة المربية.

6- احتمال عدم نجاح استخدامه في الكثير من البيئات التعليمية بسبب

ضعف الإمكانات المادية والبشرية فيها، وعدم توافر جهاز فني من المشرفين والمرشدين.

ثالثاً: المنهج الحلزوني:

ان المنهج الحلزوني يبحث في العلاقة الراسية للمفاهيم المعرفية (الاستمرار والتتابع) حيث تقدم هذه المفاهيم في نظام حلزوني يزداد عمقا واتساعا كلما تقدم المتعلم في صفوف الدراسة، وترى هيلدا تابا انه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم العلمية من صف الى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق، ويقوم المنهج الحلزوني على أساس تكرار الأفكار الجزئية، او الموضوعات او المفاهيم مرات عديدة مع تقدم المنهج، ويبدو ان فكرة المنهج الحلزوني تقوم على رؤية برونر التي تقتضي الرجوع الى الأفكار الرئيسة كأساس يبنى عليها ما هو جديد، وبذلك فان المادة على وفق هذا المنهج لا تختلف في نوعها إنما في عمقها ومستواها.

10- تخطيط المنهج التربوي:

يعرف التخطيط بانه المنهج الذي يتم فيه رسم وتحديد الخطط، التي يجب إتباعها في توجيه النشاط البشري، لتحقيق نتائج بعينها خلال فترة زمنية محددة.

ويستوجب إتباع أسلوب التخطيط المنظم وضوح الفلسفة الاجتماعية التي ينبغي ان يتحرك المجتمع في حدود أبعادها، وان يحدد أسلوب التخطيط المنظم الأهداف المطلوب تحقيقها، مما يساعد على تحديد الوسائل التي بواسطتها يمكن تحقيق هذه الاهداف.

لذا فان الأهداف والتخطيط يعتبران وجهين لعملة واحة، فبدون تحديد اهداف لن يكون هناك تخطيط، كذلك بون تخطيط لن تتحقق الاهداف.

ويمكن تعريف التخطيط بأنه: العملية التي تتضمن تحديد مجموعة من الإجراءات والقرارات بهدف الوصول الى غايات محددة، على ان يتم ذلك على مراحل معينة، وخلال فترات زمنية مقررة، بشرط ان نستخدم كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتوفرة حاليا ومستقبلا بأكبر كفاءة ممكنة.

لكي يحقق التخطيط الأهداف المرجوة منه يجب مراعاة القواعد التالية:

1- ترتيب أولويات الأهداف المطلوب تحقيقها.

2- الشمول والتكامل والاستمرارية في تنفيذ الخطط الوضوعة.

3- المرونة عند تنفيذ الخطط ووضع خطط بديلة للخطط التي يثبت الواقع العملي صعوبة تنفيذها.

4- مراعاة الموازنة بين جميع جوانب الخطة المطلوب تحقيقها

11- الجهات المساهمة في تخطيط المنهج:

1- الطلبة:

يؤكد العديد من التربويون على ضرورة اشراك الطلبة في تخطيط البرامج الدراسية بصورة عامة والتخطيط للدرس بشكل خاص... ويؤكد على وجهة النظر هذه جون ديوي (john Dewey) بقوله (لايوجد رجل جيد لدرجة كافية او حكيم بما فيه الكفاية لإدارة الاخرين والتخطيط بدلا عنهم دون تلبية

لرغباتهم او إرضـاء لاحتياجـاتهم.. ودون إشـراكهم او الأخـذ بـآرائهم حـول الكيفية التي يمكن من خلالها مواجهة الموقف وتجاوز المشكلات الـتي تـواجههم) ومن المعلوم ان الهدف الأساسي للبرامج الدراسية الإسهام في بناء المتعلم، ولكي نتمكن من تحقيق هذا الهدف لابد من اشـراك صـاحب العلاقـة في اتخـاذ القـرار المتعلق بهذه البرامج ونقصد به المتعلم.

2- المدرسون:

يجب ان يكـون للمـدرس دورا بـارزا في تخطـيط وتقـويم المـنهج وانتقـاء الفرص التعليمية التي يدرسـها لانـه علـى بينـة مـن طبيعـة طلابـه وإمكانـاتهم الذاتية.. ومن المعلوم ان المدرس هو المسؤول عن تخطيط الفعالية التربوية داخـل الصف وقد أكدت الاتجاهات الحديثة وجهة النظـر هـذه وعلاقتهـا بالتربيـة مـن خلال نظرتهـا الى الـصف كوحـدة تعليميـة وأعطـي للمـدرس دورا متزايـدا في التخطيط لمناهج المدرسة وخاصة في حقل اختصاصه.

3- خبير المناهج:

لخبير المنـاهج دور هـام وأساسـي في تطـوير وتـشجيع البحـوث ووضـع التعليمات التي لها علاقة بتطوير المنهج وتحديد مدخلات المشكلة وسماع التقارير وإعطاء وجهات نظر عنها.. اعطاء توجيهات عن طبيعة المنهج ومشكلاته ونقاط قوته الى الجهات العليا المسؤولة عن التخطـيط، ويحتـل الخـبير او المتخـصص في المناهج في الوطن العربي دورا أساسيا في تخطيط المناهج حتى ان السمة الأساسية التي يتسم بها المنهج في الوطن العربي هي الفنية والتخصصية.

4- لجان المناهج:

تسهم لجان المناهج بتحديد نقاط القوة والضعف للمناهج والمشاكل التي تواجه عملية تطبيقه وتعمل على تطوير الخطط الحالية والمستقبلية المتعلقة بالمنهج، إضافة لذلك تعمل على تحديد إستراتيجية التدريس التي يمكن من خلالها تنفيذ البرنامج كما أنها تسهم في وضع الإجراءات اللازمة لتطوير العاملين والمنفذين للمقرر الدراسي وتشجيع البحوث المتعلقة بالمناهج وبطرق التدريس... كما أنها تقوم بإجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالمنهج.

ولكي تستطيع لجان المناهج القيام بالمهام الموكلة إليها الى تنفيذها لابد من:

1- تحديد مهامها بشكل دقيق وواضح.

2- ان تقدم لها كل المساعدة الممكنة-توفير الوقت، المصادر والخدمات المختلفة.

3- ان يقدر عمل اللجنة من خلال طبع ونشر وما توصلت اليه وتقديمه للجهات العليا ذات العلاقة، والآخذ بتوصياتها كلما كان ذلك ممكنا.

4- المجتمع المحلي: (المجالس الشعبية، والاتحادات، والنقابات، ومجالس الآباء) يشترك المجتمع المحلي في تطوير المنهج من خلال عرضه للحاجات الحقيقية لسوق العمل ولطبيعة الحياة الاجتماعية السائدة خارج جدران المعهد.

12- نماذج تخطيط المنهج:

ظهرت منذ الثلاثينات من القرن العشرين، مجموعة من النماذج او الافكار المهمة في عملية تخطيط المناهج كان اشهرها نموذج "تايلر" وافكار "سيلور" و"الكسندر".

اولا: نموذج تايلر:

فقد تم من خلال طرح نموذج تايلر طرح أربعة أسئلة مهمة لابد من أخذها في الحسبان عند التخطيط لأي منهج مدرسي جديد وهذه الأسئلة هي:

1- ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة ان تسعى لتحقيقها؟.

2- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصورة فعالة؟

4- كيف يمكننا تحديد ما اذا كانت تلك الأهداف تم تحقيقها ام لا؟

وقد تعرض نموذج تايلر لانتقادات عديدة وخاصة من كليبارد الذي وجه انتقاده الى استخدام تايلر لمفهوم او كلمة الخبرات كأساس لتخطيط المنهج، او لوصف محتوى المنهج.فالفرد في نظره هو وحده الذي يملك هذه الخبرات، ومن المستحيل على المعلمين او غيرهم ان يختاروا هذه الخبرات.

ورغم هذه الانتقادات فقد تم تطبيق وتبني نموذج تايلر بشكل واسع، حيث ترك آثارا واضحة في أفكاره وآراء ونماذج مخططي المنهج المدرسي بعد ذلك من أمثال تابا وهيريك وجودلاد.

ثانيا: نموذج سايلر

فقد ركز هذا النموذج على عملية تخطيط المنهج المدرسي على المحددات التي ترشد مخططي المناهج حين يعلمون على صنع القرارات المنهجية التي تحدث نتيجة لعملية التخطيط على المستويات المختلفة التي تتمثل في المستوى القومي

العام مثل مستوى الوطن العربي كله، ثم مستوى الولاية او القطر ثم مستوى المنطقة التعليمية داخل القطر ثم مستوى المدرسة داخل تلك المنطقة التعليمية، ثم مستوى المجموعة التدريسية داخل المدرسة، ومستوى المعلم المنفرد داخل المجموعة التدريسية ذاتها.

ويوضح هذا النموذج إجراءات تخطيط المنهج آخذا بنظر الاعتبار ما يلي:

1- اثر العوامل الخارجية في تحديد المرامي والأهداف لميادين الخطة.

2- خطة المنهج ما هي إلا تنظيم العوامل الداخلية من قبل المخطط لتحقيق هدف او أهداف محددة لكل حقل من الحقول التي تتضمنها الخطة او الخطة ككل.

ثالثا: نموذج هيلدا تابا:

ان المتفحص للنموذج الذي قدمته تابا يمكنه ان يقول ان هذا النموذج لا يبتعد كثيرا عن نموذج تايلر فهلدا تابا اكدت على اغلب المحاور التي جاء بها تايلر، وادناه نموذج تابا حيث اكدت على:

1- تحليل الحاجات

2- تحديد الاهداف المراد انجازها Determining objectives

3- اختيار محتوى المنهج Selecting Content

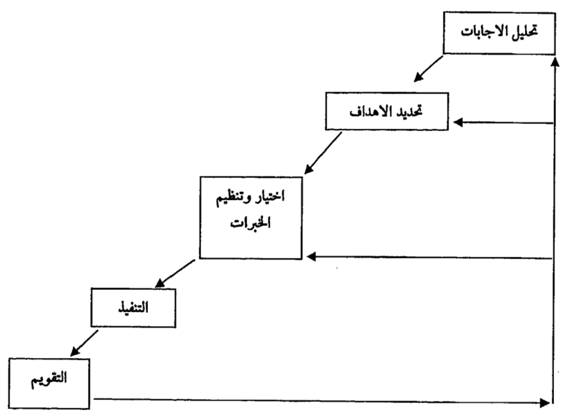
4- تنظيم المحتوى Organinzing Content

5- انتقاء الخبرات التعليمية Selecting Learninig experiences

6- تنظيم الخبرات التعليمية Organizing Learninig experiences

7- التقويم تحديد المنجز من الاهداف Evaluation

وللتحقق من صحة الأهداف وصلاحيتها ترى هيلدا تابا ضرورة الإجابة على خمسة أسئلة أساسية، وكما موضح في الشكل أدناه:



رابعا: نموذج جودلاد وريختر:

ويتضمن ثلاث مستويات لتخطيط المنهج وتتمثل في الاتي:

1- المستوى المجتمعي.

2- المستوى القانوني او التشريعي.

3- المستوى التدريسي.

هذا وينبغي ان يشتمل محتوى المنهج في المستوى المجتمعي على المعارف والقيم والطموحات والمشكلات الخاصة بالمجتمع نفسه في حين يوجد تأثير قوي لمجالس التربية والتعليم في المستوى التشريعي او القانوني، بالنسبة لعملية صنع القرارات المنهجية المفيدة، بينما يلعب المعلمون دورا فاعلا في المستوى التدريسي اذ يعد التخطيط التدريسي من الجوانب المهمة في عملية تخطيط المنهج ككل

13- أسس التخطيط التربوي:

أهم الأسس التي يقوم عليها بناء التخطيط التربوي كالآتي:

1- ترتبط الخطط والبرامج التربوية بالمجتمع وظروفه مستفيدا من إمكانياته وموارده أقصى استفادة.

2- تخدم الخطط التربوية جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن السن او المستوى التعليمي السابق.

3- التنسيق بين الخطط التربوية وبين سائر الخطط الأخرى من المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والترويجية.

4- يستهدف التخطيط التربوي إعداد الأفراد للمهن المختلفة وتنمية المجتمع.

5- تتيح بدائله إمكانية صنع اتخاذ القرار.

6- العمل في ارتباط وثيق مع المؤسسات والهيئات الأخرى في المجتمع بصفة عامة.

7- الربط فيما بين خططه وبرامجه الفرعية وبين المؤسسات العاملة في مجال بصفة خاصة.

8- التأكد من محتوى خططه وبرامجه على تحقيق التكامل الاجتماعي مع مراعاة ظروف ومتغيرات البيئات المتعددة في المجتمع.

9- شمول خططه لعمليات التعليم والمتعلمين بالإضافة الى برامج الإدارة والتدريب والرعاية الاجتماعية.

10- تتسم خططه وبرامجه بالمرونة والملائمة في اطار زمني متنوع بين القصير والمتوسط والطويل واشتمالها على عناصر ومعايير تقويمها.

14- تطوير المنهج

1- مفهوم التطوير

2- دواعي ومسوغات التطوير.

1- مفهوم التطوير

إن كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستخدام، وهي تشمل جميع الجوانب في مختلف المجالات سواء كانت في مجال التربية أم في مجال الصناعة أم في مجال الطب إلى غيرها من المجالات، إلى جانب كلمة التطوير نجد أن هناك كلمة مرادفة لها وهي التغير فما الفرق بين التطوير والتغير؟

يوجد فرق شاسع وكبير بين التطوير والتغيير، ومن هذه الفروق ما يأتي:

1- التغير يتجه نحو الأفضل أو الأسوأ، بينما التطوير يتجه نحو الأفضل والأحسن.

2- التغيير يحدث بإرادة الإنسان أو بدون إرادته بينما التطوير يحدث بإرادة للإنسان ورغبته الصادقة.

3- التغير جزئي إذ ينصب على جوانب الموضوع جميعها.

إن التطوير هو عملية شاملة وديناميـة:

أ) شاملة: لأنها تنصب على جميع الجوانب وتمس جميع العوامل المؤثرة في الموضوع.

ب) دينامية: لأنها جميع العناصر التي تدخل فيها تكـون في تفاعـل مستمر وكل عنصر يؤثر في غيره من هذه العناصر.

2- مسوغات التطوير:

إن عملية تطوير المنهج هي عملية مهمة لا تقل أهميتها عـن عمليـة بنـاءه والدليل على ذلك هو انه لو قمنا بأعداد منهج بكافة صور التكنولوجيا والتقـدم الحديث وأهمل هذا المنهج لسنوات عدة، فسيحكم عليـه بالتجمـد والتخلـف، ومن هنا تظهر عملية تطوير المنهج لدرجة انه من يقوم في أيامنا هذه بعملية بنـاء المنهج لا بد أن يضع نصب عينيه أسس تطويره.

3- دواعي التطوير:

هناك عدة دواعي وأسباب لتطوير المنهج منها:

1- طبيعة العصر الذي نعيش فيه: في عصرنا الـراهن تغـيرت الكـثير مـن المفاهيم وتجددت جملة من المطالب وتوفرت في الحياة العامة مجموعة من المنجـزات والخـدمات واختلفـت درجـة المطالـب الاجتماعيـة مـن ضروريات وكماليات وميسرات، تلك كلها تحتم على المنهج الدراسـي أن ينظر إليها بجدية فيستفيد مـن الخـدمات والمبتكـرات ويـولي تأهيـل الناشئة القدرة على التفاعل معها بالصورة الإيجابية عناية قصوى وفـق خطط هادفة ومدروسة.

2- تأثير المتغير: يعمل المتغير تأثيره في نظام التعليم بصورة قوية امتداداً من قوة تأثيره في الحياة العامة وسرعة التطور والانتقال في نمط الحياة ولعل آليات المتغير الراهنة التي تفرض مغادرة الحياة الرتيبة عديدة والتي من أبرزها: صورة العولمة وآثارها والتطور الهائل في تقانة المعلومات والاتصال، وبروز معايير جديدة للقوى الدولية وغيرها الكثير هذا كله حتمَ النظرة التجديدية للمناهج.

3- سوء وقصور المناهج الحالية، التي أظهرتها نتائج البحوث التربوية وتقارير الخبراء والموجهين والفنيين.

4- عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي.

5- عجز المناهج الحالية عن ملاحقة التطور في الفكر التربوي والنفسي.

6- ارتفاع نسبة الفاقد في التعليم.

7- مشكلة الغزو الثقافي.

4- أساليب التطوير:

هنالك أساليب متعددة للتطوير منها القديم ومنها الحديث وفيما يلي استعراض لكل منهم:

1- أساليب التطوير القديمة:

ان أهم ما يميز أساليب التطوير القديمة:

أ) أنها جزئية أي تنصب على جوانب وتهمل الجوانب الاخرى.

ب) تعالج كل جانب على حدة دون ربطه ببقية الجوانب اللاخرى.

ج) بعيدة عن التجريب وتعتمد كليا على الآراء الشخصية.

د) تتم بلا خطة مدروسة أي أنها مبنية على الارتجالية.

ومن أهم أساليب التطوير القديمة:

ا- التطوير بالحذف والإضافة آو الاستبدال:

من أكثر الأساليب شيوعا في الماضي لما يتمتع به من البساطة والسهولة وسرعة التنفيذ بالإضافة الى ملائمته للمنهج القديم.

وينصب هذا الأسلوب على المادة الدراسية وحدها في صورة حذف او إضافة او استبدال.

ب- تطوير الكتب وطرق التدريس وبالوسائل التعليمية:

يتم في هذا الأسلوب تطوير الكتاب بمعزل عن الوسائل التعليمية، فقد كانت دور نشر الكتب تركز على الإخراج أكثر من تركيزها على المحتوى، فقد اصحب بمرور الوقت التطوير يتعرض للمحتوى والاخراج معا.

ت- تطوير الامتحانات:

لأهمية الامتحانات في العملية التربوية فقد امتدت إليها عملية التطوير فظهرت انواع مختلفة من الامتحانات واختبارات التي تهدف الى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب التحصيلي والقدرات والمهارات الشخصية، اما الخطأ الذي وقع فيه المطورون في الماضي هو أنهم قاموا بتطوير

الامتحانات بمعزل عن جوانب العملية التعليمية، ومن هنا فقد التطوير اهميته ولم يحقق الأهداف المنشودة منه.

ث- تطوير التنظيمات المنهجية:

اتجهت جهود التطوير نحو التنظيمات المنهجية الجديدة التي تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة من جهة وتعمل على تحقيق الاهداف بفاعلية اكثر من جهة اخرى، اذ تطور منهج المواد الدراسية المنفصلة الى منهج المواد الدراسية المترابطة ثم الى منهج المجالات الواسعة الذي أدى بدوره الى ظهور الوحدات الدراسية وببزوغ فجر التربية الحديثة ظهر منهج النشاط الذي جعل التلميذ محور العملية التعليمية والتربوية ثم تلاه المنهج المحوري الذي حاول التركيز على التلميذ والمجتمع.

اساليب التطوير الحديثة:

اتجهت أساليب التطوير الحديثة اتجاها معاكسا لأساليب التطوير القديمة، واهم ما يميزها:

1- اتجهت نحو الشمول اي انها انصبت على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه.

2- اتصفت بالديناميكية وهذا يعني ان كل موضوع يطور في ضوء ارتباطه وعلاقاته وتأثيره وتأثره بباقي الموضوعات.

3- ظهور نظام الساعات في المدارس الثانوية وليس في الجامعات فقط فاتحا الفرصة لتطبيق احدث الاتجاهات التربوية ووضعها في موضع التنفيذ، وتتلخص بما يلي:

أ) مراعاة ميول الطلاب وربط الدراسة بالميول.

ب) يسير فيه الطالب وفقا لقدراته واستعداداته.

ج) يساعد الطالب على تحمل المسؤولية وإعطائه الثقة بنفسه.

د) يساعد على تحفيز الطالب نحو دراسته.

ج) يتميز بالمرونة الكافية التي تسمح بحرية الحركـة وحـل المـشكلات دون الخضوع للروتين.

15- أسس بناء المنهج:

1- الأساس الفلسفـي

2- الأساس الاجتمـاعي

3- الأساس النفسـي

4- الأساس المعرفي.

يتحدد ميدان المنهج بثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقـوم عليهـا بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

الأول: ويرى أن الطالب هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل مـن المـتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسـاً لاختيـار محتـوى المـنهج وتنظيمـه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.

الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وبهذا الاتجاه يجعل مـن المعرفـة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه الجهود كافة والإمكانات

كافة لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة. مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ. وهذا الاتجاه الأساس المعرفة للمنهج.

الثالث: ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يأتي:

- إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلاً عضوياً.
- إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منها بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.
- إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

أولا: الأساس الفلسفي:

يلعب هذا الأساس دورا كبيرا في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه

واختيار محتواه وأنشطته التعليمية والتعلمية وأساليب تقويمه والفلسفة هي الإطار النظري لحياة الإنسان بينما تمثل التربية إطارها العلمي، وهناك صلة وثيقة بين المنهج والفلسفة، والفلسفة هي حب المعرفة ومعناها ان الإنسان يحاول الإجابة الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

تهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفتها ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة. ومن هنا نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة فكل فيلسوف لابد له من تربية حتى تنشر أفكاره ومعتقداته فلقد قيل بأن الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة، وأن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن الرشد والغزالي والفارابي وأرسطو وغيرهم.

تعريف فلسفة التربية: هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ والبيئة التي يستطيع ان يستجيب إليها

ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وسنتطرق إلى الفلسفة الأساسية أو التقليدية، والفلسفة التقدمية.

1- الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية:

أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثاً من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وترى هذه الفلسفة أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي، وإن الوظيفة الأساسية للمدرسة بوصفها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط وتؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

2- الفلسفة التقدمية:

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل، وأن واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وبعضها يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه وبعضها يوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

أثرت الفلسفة التقدمية على المناهج التقليدية وعلى الفلاسفة التقليديين لدرجة أن بعض أنصار الفلسفة التقليدية نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

4- المدارس التقليدية المعدلة: ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية مفصلة وتعطي المدرسين حرية في اختيار طرائق التدريس والسماح للتلاميذ بنشاط محدود.

5- المدارس الثنائية: ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الدراسية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية.

ثانيا: الأساس الاجتماعي:

ويعد أقوى الأسس تأثيرا على مخططي المناهج فهو يمثل القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يأتي:

1- علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

2- علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادئه وقيمه ومشكلاته).

3- علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

1- المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤولياتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة إن

معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو ما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة والمؤسسات الدينية، ووسائل الأعلام، ومؤسسات أخرى.

2- علاقة المنهج بواقع المجتمع:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة على جعل التعليم مجاناً وإلزامياً لفترة من الوقت والمنهج يقوم على أساسين هما:

أ- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.

ب- قيام المدرس بدور ايجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

3- المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

- فالثقافة- أو التراث الثقافي- هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

ثالثا: الأساس النفسي:

وهو مجموعة المقومات او الركائز او القواعد ذات العلاقة بالطالب او المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله والتي يجب على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيدا عند التخطيط لمنهج جديد او عند تعديل او تطوير اي منهج حالي.

وهي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغير في السلوك يقول علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة وما ينتج عنها من نمو مع البيئة ومع ما ينتج

عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند موضع المناهج.

رابعا : الأساس المعرفي:

وهو مجموعة المعارف والمعلومات والعلوم التي سيتضمنها المنهاج المدرسي كمحتوى فطبيعة المحتوى ونوعية معلوماته ومعارفه والية تنظيمها وعرضها وتناول جوانبها باختلاف الاسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويعتبر الذكاء من المميزات الأساسية فالمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت احد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً مهماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشمل عليها المنهج؟

2- ما مصادر الحصول عليها؟

3- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟

4- ما أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية ليعمل المنهج على تحقيقها؟

1- المنهج وطبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: إنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية لفهم الظواهر والأشياء المحيطية به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

1- معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فأن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية، أما عندما نقول عن إنسان أخر انه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أن معرفته وصفية. ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

2- المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الأخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة.

16- المنهج ومصادر المعرفة:

1- الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان فمن واجب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس التلاميذ واستخدامها نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة الحسية المعنية التي تساعد التلاميذ على تحقيق تعلم نافع لهم.

2- العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطا بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة ومن واجب المنهج والمعلم والاهتمام بالتفكير العقلي للتلاميذ والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.

3- الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيطرة فعلي المربين أن ينظروا إلى الحدس كمصدر للمعرفة له تأثير في طريقة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع التعلم الذاتي عند التلاميذ وتنميته بالوسائل المناسبة.

4- التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معا فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق. ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقف المدرسة منها البعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي بوصفه المعرفة اللازمة للتلاميذ في حين يرفض البعض الأخر التقاليد ويعدُّها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين فمن واجب المنهج أن يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية على أن

تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإغناء المعرفة الأصلية الضرورية.

5- الوجود: ويقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بالخبرات الذاتية للتلاميذ وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

6- الوحي والإلهام: وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها ونكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بشكل طاعة وقدسية

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية، والمعرفة العقلية والمعرفة التقليدية والمعرفة الوجودية أو العقلية، والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

17- المنهج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات

- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسيم إلى أربعة مستويات هي:

1- الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد والحقائق النوعية تعد معرفة ميتة، وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينهما على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

2- الأفكار الأساسية او الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، ومن واجب المنهج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

3- المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاء أو في مناهج البحث.

والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً مما يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

4- الأنساق الفكرية أو التركيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها الطرائق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يبنى بشكل يؤدي فيه التعليم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

18- المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور الآتية:

1- العلوم الرمزية وتشمل:

- اللغات وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها.
- الرياضيات وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة.
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للتلاميذ الاستفادة منها معنى وهدفاً.

2- العلوم التذوقية وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر

3- العلوم الأخلاقية: وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

4- العلوم التجريبية: وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

5- العلوم الجامعة: وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مثلاً له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

إما الدين فهو قمة المعرفة الإنسانية للبشر وله مصدران الوحي والعقل المدرك للأشياء التي خلقها الله تعالى والتي تقودنا إلى إدراك عظمة الخالق سبحانه وتعالى والإيمان به.

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل فيما بينهما على نحو يؤدي إلى وحدة المعرفة التي تقدم للتلاميذ.

19- تحليل الكتاب المدرسي:

1- الأساس النظري لمنهج تحليل المحتوى

❖ **مفهوم الكتاب المدرسي:**

هو ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية، وجدانية، النفس حركية) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة.

اهمية الكتاب المدرسي

1- يقدم للطلبة قدراً مشتركاً من المعلومات والحقائق تحقق الهدف المنشود في سلوكهم.

2- يتيح الكتاب المدرسي الفرص أمام المدرس لاستخدام العديد من طرائق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي الطلبة حينما يكلف المعلم طالب أو عدة طلاب بقراءة فقرة من الكتاب لأستنباط معلومات أو عقد مقارنة مع معلومات خارجية

3- الكتاب المدرسي يتيح للطلبة فرص للتدريب على مهارة القراءة بحيث يكون الكتاب عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى.

4- يضع الكتاب إطاراً عاماً للمقرر الدراسي وفقاً لأهداف معينة تم تحديدها مسبقاً.

5- يعالج الكتاب المدرسي المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة قريبة من إدراك التلاميذ وبعيدة عن الغموض والتكليف مما ييسر استيعابها وفهمها.

6- الكتاب المدرسي المرجع العلمي الأول للمعلم والطالب وهو المنطلق للطلاب إلى عالم البحث والمعرفة والتفكير المنظم والإطلاع.

7- إنه من إنتاج أساتذة لهم قيمتهم العلمية وقدرهم الواضح بين المشتغلين بالعملية التربوية.

8- يشتمل الكتاب على مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة من صور

وخرائط متعددة وملونة وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وإحصاءات وهذا بدوره يثري عملية التعليم.

9- يساهم الكتاب المدرسي في نقل ثقافة المجتمع إلى الطلبة من جيل إلى جيل بل يعمل على المحافظة على التراث الثقافي وتنقيته.

20- طرائق تأليف الكتاب المدرسي

تتعدد طرائق تأليف الكتاب المدرسي ومن هذه الطرائق ما يأتي:

اولا: طريق التكليف:

تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج، وقد تحدد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم التأليف بها وقد لا تحدد.

من ايجابيات هذه الطريقة أنها من الطرائق السريعة والفاعلة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين.

أما سلبياتها فهي أن الاختيار قد لا يكون موفقاً، حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة، او الوظيفة، قد لا تكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

ثانيا: طريقة الإعلان أو المسابقة:

وهي طريقة شائعة، حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بإعلان عن

مسابقة تأليف الكتب مقابل أجر معين، يوضع في الإعلان: المواد الدراسية التي ستؤلف، والصفوف، والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور.

ايجابيات هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية، لأن المؤلفين غير معروفين، ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب وأدلة بطريقة فنية وبصورة سرية.

يُعاب على هذه الطريقة إنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة كما إن شكوكاً تحوم حول عملية تقويم التأليف واختيار الأفضل فظلاً عن إن المجموعة الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبىء خلف الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكاً اسمياً .

ثالثا: طريقة اللجان

تعمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف: لجنة للغة العربية في المرحلة الأساسية مثلاً، لجنة للعلوم، لجنة للرياضيات...الخ. تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تشكل للتقييم، ولجان لإصدار الأحكام.

من سلبياتها أنها تحتاج إلى أوقات طويلة، وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب، حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.

21- مفهوم تحليل المحتوى:

التحليل لغة (التجزئة) واصطلاحاً تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها.

أما إذا انتقلنا إلى تحليل الكتاب المدرسي فنقول إن الكتاب يتكون من

وحدات دراسية محددة، كل وحدة تتحدث عن موضوع معين، فلو أخذنا تحليل الموضوع الإنشائي (التعبيري) فنقول انه يتكون من فكرة عامة وأفكار جزئية وشواهد قرآنية وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية وقيم واتجاهات ومقدمة وعرض وخاتمة، أما عند تحليل القصيدة الشعرية فنقول إنها تتكون من مفردات وأفكار وعاطفة وخيال وصور بيانية وجمالية وقيم. إذا فكل شيء إذا قمنا بتحليله لوجدنا بأنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل بمجموعها وعند تآلفها وتناغمها ذلك الشيء.

22- تحليل محتوى (الكتاب) الدراسي:

يُعد المحتوى من أهم مكونات الكتاب الدراسي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها.

وقد عرف مصطلح تحليل المحتوى بأنه (مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب).

وتتصف مهارات تحليل المحتوى بخصائص وسمات عدة منها:

أ- التركيز على تحليل ظاهرة النصوص وترابطها معا، ولا تتطرق إلى النوايا الخفية للمؤلف وما يقصده فهي تنأى بعملها منحى الوصف وتبتعد عن المنحى التقويمي وإصدار الأحكام.

ب- استخدام منحى الأسلوب العلمي المنظم في التحليل، بحيث تصف المادة المحللة بموضوعية، كما جاءت في الكتاب، وتفسر الظواهر فيها تقع في المحتوى.

23- أهمية تحليل (محتوى) الكتاب الدراسي

لماذا نحلل المحتوى؟

1. إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
2. اشتقاق الأهداف التعليمية.
3. اختيار الإستراتيجيات التعليمية المناسبة
4. اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.
5. بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.
6. تبويب أو تصنيف عناصر الكتاب المدرسي لتسهيل تنفيذ الخطة.
7. الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

24- عناصر الكتاب الدراسي:

يتكون الكتاب الدراسي من العناصر آلاتية:

1. المفردات: وهي العناوين الرئيسية و الفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

1. المفاهيم والمصطلحات: تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أما المصطلحات فهي ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.

2. الحقائق والأفكار: تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.

3. التعميمات: تعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
4. القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.
5. المهارات: وهي الممارسات العقلية والعملية التي يقوم بها الطلبة وتعرض الطلبة لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.
6. الرسومات والصور والإشكال التوضيحية.
7. الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

25- طرائق تحليل الكتاب المدرسي

توجد طريقتان لتحليل محتوى (الكتاب المدرسي) تعدان الأكثر شيوعاً في الاستخدام علماً بأن لكل موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواه تناسب مع طبيعته:

أ. الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم، مجموعة الرموز، مجموعة التعليمات........ الخ.

ب. الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية.

26- مواصفات الكتاب المدرسي:

تختلف مواصفات الكتاب المدرسي من حيث الشكل، والمحتوى بأختلاف الفلسفات التربوية وباختلاف الأقطار فمن أهم المواصفات التي يجب ان تتوافر في الكتاب المدرسي ما يأتي:

أولاً: المقدمة:

1. تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم.
2. تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.
3. تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه.
4. تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسية التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.
5. تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.
6. تحدد مصادر التعليم الأخرى المساعدة والمساندة.
7. تبين أهمية الكتاب للمتعلم والمعلم.
8. تبين المباديء النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة العلمية.

أولاً: الأهداف التعليمية:

تتصف الأهداف التعليمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بأنها:

1. تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الوارد في المقدمة.
2. تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم.
3. تشتمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثة: المعرفي الأدراكي، الوجداني الانفعالي، الأدائي النفس حركي.
4. تمثل نتاجا قابلاً للقياس والملاحظة.
5. ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية خصائصه الفردية.
6. ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.

ثانياً: المحتوى

يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يلي:

1. يعبر عن المحتوى برسم توضيحي (لوحة تتبعية) عن مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها.
2. تقسم الوحدة التعليمية إلى موضوعات رئيسية وقصيرة.
3. يعالج كل موضوع مفهوماً رئيساً من مفهوم الوحدة.
4. تتسلسل المادة التعليمية تسلسلاً نفسياً من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.
5. يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءاً أساسياً من عرض المادة التعليمية.
6. يشتمل المحتوى على مصادر مختلفة العرض الى جانب العرض الكتابي، كالصور، والمخططات والجداول.

ثالثاً: الأنشطة التعليمية و التدريبات

تتصف الأنشطة التعليمية والتدريبات لكل وحدة في الكتاب بما يأتي:

1- تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.

2- تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلماً نشطاً.

3- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.

4- تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوفرة في بيئة المتعلم.

5- توظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة.

6- تسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقياً ونفسياً.

7- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.

8- تظهر نتائج تلك الأنشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

9- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم وبأشكال مختلفة.

10- توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والمتكررة.

11- تساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معرفة سابقة.

12- تساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات.

13- تساعد التدريبات المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

14- تعزز استبقاء واستيعاب نقاط جرى طرحها سابقاً في الوحدة التعليمية.

15- أنماط أسئلة التدريبات متنوعة.

رابعاً: العرض:

يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب والوحدات التعليمية بما يأتي:

1- تستعمل في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة الواضحة.

2- تستعمل في عرض الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كلاً منها عن فكرة محددة مباشرة.

3- توضح المفاهيم الجديدة في أثناء عرضها.

4- تعرض المادة التعليمية بطريقة تراعي البنية النفسية للمتعلم.

5- يراعي العرض الفروق الفردية بين المتعلمين ولا سيما في الأسئلة التقويمية والتدريبات والأنشطة.

6- تعرض المادة التعليمية بطريقة تثير التفكير وتحفزه وذلك من خلال طرح التساؤلات وإبدال الإجابات المختلفة.

7- يراعي في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدأ انتقال اثر التعلم باستخدام التكرارات المناسبة وبالتحفيز والدافعية.

8- يستخدم في عرض المادة التعليمية والأشكال الإيضاحية اللافتة والملونة والمثيرة للاهتمام وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.

9- يبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعية المختلفة.

10- يعرف المصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.

11- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.

12- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.

13- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية القادمة.

14- ترتبط اللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي.

27- تقويم نهاية كل موضوع (فصل في الكتاب)

يتصف تقويم نهاية كل موضوع (فصل)* في الكتاب بما يأتي:

1- معظم أسئلته من النوع المقالي القصير.

2- تستثير أسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.

3- تغطي أسئلته النقاط الرئيسية والأفكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.

4- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من خلال وجود إجابات عن الأسئلة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

28- تقويم نهاية الوحدة:

يتصف تقويم نهاية كل وحدة في الكتاب بما يأتي:

1- تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتياً في تلك الوحدة.

2- تشتق أسئلته من الأهداف الخاصة بالوحدة.

3- تتوزع أسئلته حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.

4- تشتمل أسئلته على مجالات التعلم المختلفة.

5- أسئلته متنوعة (مقالية وموضوعية) وشاملة.

6- توجد إجابات نموذجية لأسئلة في مكان ما من الكتاب.

7- يوجد معيار إتقان محدد لاجتياز الوحدة التعليمية.

29- الإخراج:

- يتصف إخراج الكتاب بشكل عام بما يأتي:

1- تستخدم فيه حيل الإخراج الفنية، كاستخدام نوع الخطوط أو بنوطها الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة العلمية.

2- توضح الأفكار الرئيسية بخطوط ملونة ولافتة للنظر.

3- يضع الكتاب الأشكال والجداول في مواضيعها وبشكل تكون فيه واضحة ويسهل الاستفادة منها وملونة قدر الإمكان.

4- ينتهي الكتاب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة أعجمياً وفقاً لورودها باللغة العربية.

5- ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والأجنبية مرتبة حسب الحروف الهجائية.

6- يضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته.

7- تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه، وأسماء المؤلفين، ودار النشر ومكانه، وسنته.

يختار الكتاب الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير إلى محتواه ومطبوع على ورق مقوى، ومثبت بطريقة تمنع تفككه.

30- الكتاب المدرسي العربي

يعاني الكتاب العربي من أزمة، يمكن أن نبين سمات هذه الأزمة بـ: ضحالة وضآلة الإنتاج، وهشاشة البنية التحتية للنشر، وضعف وضيق سوق الكتاب وانعكاسات الأزمة الاقتصادية التي يعرفها جل الأقطار العربية على السوق الثقافية بيد إن الكتاب المدرسي نادراً ما نال اهتماماً مشابها من لدن كتابنا ومفكرينا على الرغم من انه اللبنة الرئيسية في تكوين الجيل.

ولا سبيل للكلام على كتاب مدرسي عربي بالمعنى القومي المشترك فلكل قطر استراتيجية الخاصة في التأليف المدرسي من منطلق اولوياته وسياساته الثقافية وخططه التربوية، ولم تنجُ محاولات التنسيق بين البلدان العربية في الموضوع بما فيها الاتفاقات الثنائية المشتركة وقرارات وتوصيات المنظمة العربية للعلوم والتربية والثقافة ((الألكسو)) وان كانت الاختلافات بين الكتب المدرسية في البلدان العربية لا تتحد من حيث النوعية والتقويم، وان تمايزت أحياناً في المناهج والرؤية غالبا بحكم الخلفية الاستعمارية (أي التأثر بمقررات ومناهج البلدان المستعمرة السابقة).

ولا شك إن هذه الاختلافات تتعمق وتتزايد إذا تعلق الشأن بالدراسات الإنسانية والأدبية التي ترتبط وثيق الارتباط بالخبرات المجتمعية والأيديولوجية خصوصا في البلدان ذات المشاريع التعبوية التي تخضع المقررات التعليمية لسياساتها الثقافية (كما كان الحال في الدول الاشتراكية والشيوعية السابقة).

فلقد فوجئت بمضامين المقررات الـتي يدرسـها تلامـذة المراحـل الابتدائيـة والثانوية في احد الأقطار العربية عندما اكتشفت إنهـا ليـست أكثـر مـن صـناعة أيديولوجية متكاملة، تصادر حق النشيء في المعرفة الحرة وتختار لـه ثقافـة معلبـة ضحلة المحتوى وعديمة الجدوى علميا.

وإذا تجاوزنا هذا البعد الأيديولوجي أمكننا ضبط العديد من مظـاهر أزمـة الكتاب المدرسي العربي ومنها الأتي:

1. ضبابية وغموض الخلفيات النظريـة والفكريـة للـنص المدرسـي بحيـث لا تتجاوز هذه الخلفيات في العادة القيم السلوكية والخلقيـة العامـة مـن دون العمل على شروط ومعايير التنشئة الاجتماعيـة للنـشيء بحـسب الـشبكة القيمة المعتمدة وتبدو هـذه الظـاهرة جليـة بأستحـضار مـضامين الكتـب المدرسية الابتدائية والثانوية التي ليست في الغالب أكثر من مدونات حكـم وأمثال على طريقة الآداب التراثية الوسيطة.
2. سطحية وبدائية وسائل واليات الإيضاح والبرهنة المتبعة التي لم تستفد إلا نادرا من الأمكانات الفسيحة التي وفرتها الثورة التقنية الجديدة، خـصوصا الأدوات المعلوماتية والالكترونية الـتي غـيرت جـذريا ((الوسـائط الماديـة للكلام)) وبلورت أطراً جديدة للمعرفة تتميـز بـالثراء والطرافـة والقـدرة على التجدد.
3. غلبة التقليد، وضعف روح الإبداع، واللجوء في الغالب للترجمات السهلة والأستنساخ الجاهز من دون بذل جهد يذكر في الأعداد التوثيقي والتأليفي

الجاد ويصدق هذا الحكم بصفة خاصة على الكتب العلمية التي تتطلب جهدا كبيرا من المتابعة المتنظمة للاكتشافات والدراسات الجديدة كما تطرح على اللغة العربية تحديات عصبية بأعتبار المصاعب المترتبة على جهد الترجمة.

فإذا كانت المعرفة العلمية في الميادين الأكثر تطورا تتضاعف كل عقدتين فأن خط الكتاب المدرسي العربي من متابعة هذا التطور ضئيل واغلب المقررات لا تراجع إلا في مناسبات متباعدة جدا مما يحكم على التكوين العلمي للنشيء بالضعف والسطحية.

ولئن كانت اغلب الأقطار العربية تعتمد اللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية في المستوى الجامعي، وبعضها في المستوى الثانوي (كما هو الشأن في بلدان المغرب العربي باستثناء ليبيا) فأن هذا المسلك ليس حلاً وإنما عن إقرار ضمني للعجز عن تلبية المعارف والعلوم الحديثة بإدخالها للنسق المفهومي والاصطلاحي العربي مثلما فعلت أمم ودول أخرى.

4. تلجأ اغلب الحكومات العربية إلى احتكار التأليف المدرسي الذي يبدو وكأنه يدخل في مشمولات ((السيادة الوطنية)) بمعناها الضيق (أي الخيارات والخطط الرسمية) فلا تقرر إلا الكتب التي تشرف على تأليفها وزارات التربية والتعليم ولا تفسح- إلا نادراً- المجال للاستفادة من أعمال دور النشر الخاصة.

وغني عن البيان إن هذه الدور نفسها لا تعطي الاهتمام المستحق للكتاب

المدرسي الذي لا يدخل في دائرة أولويتها إلا إذا كان مقرراً رسمياً في المؤسسات الحكومية. وبطبيعة الأمر يرجع هذا الاعتقاد لصورة مغلوطة سائدة للعمل التربوي يحصره في الدائرة الرسمية التي إن كان لها من دون شك حق مسؤولية الأشراف العام على تنشئة الجيل الناشيء وتعليمه فأنه ليس بمقدورها- ولا من حقها- احتكاره وتسييره بمفردها.

والواقع ان حقل التعليم الخاص في البلاد العربية لا يزال غير محدد الهوية والمعالم، إذ ينظر إليه إما استثناءاً مشبوها عن القاعدة أو فضاءً امتاز نخوي ليس في متناول عامة الناس، وهو في كلتا الحالتين في وضعية انفصام مع المؤسسة التربوية الرسمية.

ولذا نلاحظ إن السنوات الأخيرة شهدت في معظم الأقطار العربية ظاهرة غريبة لا تفتأ تتجذر وتتوطد، هي انتشار فروع المدارس والجامعات الغربية حتى في البلدان ذات التجارب التعليمية العريقة.

إن هذه الظاهرة تعكس في ما وراء بريق الموضة شعورا جليا بالإحباط من واقع التعليم الخاص الذي لم يتمكن من سد ثغرات وأخطاء التكوين المدرسي الذي لم تخصص له استثمارات مادية وبشرية بحجم أهميته والنتائج المرجوة منه.

وإذا كانت الملاحظات السابقة صادقة على الكتاب الابتدائي والثانوي فأنها أصدق على الكتاب الجامعي الذي قليلاً ما يستشير اهتماما لدى الأوساط الحكومية وحتى ولو كان من المشروع التساؤل حول مدى وجاهة فرض مقررات جاهزة على هذا الصنف من التكوين المدرسي الذي يهيئ الطالب للبحث الحر والإبداع الجاد.

بيد انه مما لا شك فيه إن النقص الفادح الذي تعانيه الجامعات العربية في المصنفات والكتب يؤثر نوعيا بالسلب على الأوضاع الثقافية العربية العامة.

31- الجودة الشاملة والمنهج:

تعريف الجودة الشاملة:

عرف ديان بون وريك جريجز الجودة الشاملة بأنها معيار، أو هدف أو مجموعة متطلبات. وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحية، وهي جهد من اجل التطوير وليست درجة معينة محددة للامتياز.

ويعرفها جونسون بأنها القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم، ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.

أما بايدرو فيعرفها بأنها مجموعة الإجراءات التي توفر قدرة المنتج، أو الخدمة على إشباع حاجات معينة محددة بذاتها.وهذا يعني أن الجودة تعني أداء العمل على وفق معايير صحيحة من أول مرة من دون أخطاء، أو أنها المتانة والأداء المهني للمنتج.

32- العلاقة بين بناء المنهج والجودة الشاملة:

4- المسح الدقيق الشامل لحاجات المتعلمين وميولهم وما يرغبون في تحصيله من المؤسسة التعليمية لغرض ترجمة هذه الحاجات الى اهداف اجرائية.

5- المسح الدقيق لحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل والمراحل التالية لغرض تحويلها الى اهداف اجرائية.

6- ان يتسم المنهج باختيار المعلومات والانشطة ذوات الجودة العالية على وفق معايير محددة.

7- ان يهتم المنهج بالتعليم النوعي لا الكمي، ويهتم بتحسين نوعية التعليم.

8- ان يتسم المنهج بالمرونة والقدرة على مواكبة التغيير والتطوير المستمر.

9- ان يتسم محتوى المنهج وانشطته بالانفتاح والقدرة على المنافسة العالمية.

10- ان يهتم المنهج بتحقيق مخرجات عالية الجودة تحظى برضا المنتفعين وتنافس مخرجات الغير.

11- ان يكرس ثقافة الجودة في جميع المشاركين في تنفيذ المنهج.

12- ان ينقل العملية التعليمية من الاهتمام بالكم الى الاهتمام بالنوع.

13- ان يوجه العملية التعليمية التعلمية الى الابتكار والتعلم الذاتي.

14- ان يهتم بتوفير المصادر اللازمة لدعم التعليم الفعال.

15- ان يهتم بوضع برامج للتفوق في كل مرحلة وكل مادة.

.... تمت بعونه تعالى ....

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- ابراهيم، مجدي عزيز، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2000.
- إبراهيم، مجدي عزيز: "تطوير التعليم في عصر العولمة" القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، 2000م.
- إبراهيم، مجدي عزيز، "التدريس الفعال" القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2002 م.
- الأبراشي، محمد عطية: "روح التربية والتعليم"، القاهرة، دار الفكر العربي، 1413هـ.
- ابو حتلة، ايناس عمر محمد، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان، الاردن، ط1، 2005 م.
- أبو حويج، مروان، المنهاج التربوية المعاصرة.
- البيرماني، تركي خباز، التدريس (فلسفته..اهدافه) مكتبة طرابلس العالمية العلمية. طرابلس.
- الثنيان، د.عبد العزيز بن عبد الرحمن: "رؤية حول المستقبل التعليمي" المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد (35)، 1419هـ.
- الحامد، د.محمد بن معجب: "تطوير المناهج الدراسية بين الواقع والتطلعات

"ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم بأبها، المعرفة المملكة العربية السعودية، العدد (35)، صفر 1419هـ.

- حمدان، د. محمد زياد: "تخطيط المنهج/ الكتاب المدرسي"، الأردن، دار التربية الحديثة، 1418هـ.
- الخطيب، عبد الرحمن، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1408 هـ.
- الخلفية، حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر المفهوم، الأسس، المكونات التنظيمات، الرياض، 2003.
- الربيعي، محمود داود سلمان، طرائق واساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن، 2006 م.
- سالم، د. مهدي محمود وآخر: "التربية الميدانية وأساسيات التدريس"، الرياض، مكتبة العبيكان، ط2، 1419هـ.
- السبحي، عبد الحي احمد، أسس المناهج المعاصرة، جدة، 1997م.
- سلامة، عبد العظيم حسين، اتجاهات حديثة في الادارة المدرسية، عمان، دار الفكر، 2004 م.
- شبر، خليل ابراهيم، واخرون، اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الاردن، 2006 م.
- الشافعي، أ.د. إبراهيم محمد وآخرون: "المنهج المدرسي من منظور جديد" الرياض، مكتبة العبيكان، ط1، 1417هـ.

- شحاتة، د.حسن: "المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق"، القاهرة، مكتبة الدار العربية، ط1، 1419هـ.
- ألشمري، زينب حسن وعصام حسن الدليمي، فلسفة المنهج الدراسي.
- عاشور، راتب، المنهج بين النظرية والتطبيق.
- عبد الحليم، احمد المهدي، واخرون، المنهج المدرسي المعاصر (اسسه- بناؤه- تنظيماته- تطويره)، دار الميسرة، عمان الاردن، 2000
- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن، 2008م.
- العرنوسي، ضياء عويد حربي، أثر أنواع التقويم في تحصيل طلبة الرابع العام في قواعد اللغة العربية، جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية 2005 (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عمر، احمد أنور، الكتاب المدرسي، الرياض، 1980.
- فرحان، اسحق احمد وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة.
- اللقاني، د.أحمد حسين وغيره: "التدريس الفعال"، القاهرة، عالم الكتب، د. ت.
- اللقاني، د. احمد حسين: "المناهج بين النظرية والتطبيق"، القاهرة، ط4، عالم الكتب، 1995م.
- مكتب التربية لدول الخليج العربي، "وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج"، 1419هـ.

- مرسي، د.محمد عبد الحليم: "المعلم/ المناهج وطرق التدريس"، الرياض دار الإبداع الثقافي، ط2، 1415هـ

- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة. مفاهيمها وعناصرها، 2000.

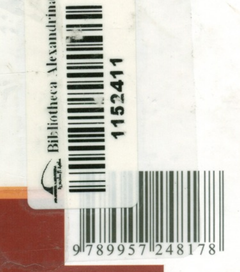
- نبهان، يحيى محمد، مهارة التدريس، مطبعة اليازوري، عمان، الاردن، 2008.

- نورمان، جرونلند، الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته ترجمة د. احمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، بدون تاريخ.

- الوكيل، حلمي احمد ومحمد أمين المفتي، اسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، ط3، 2007م

تم بحمد الله

المناهج وتحليل الكتب







المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف: 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net